بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أثر العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي في الكفاية الشخصية والتعليمية لمعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الكرك

سميحة إبراهيم بركات الخرشة

رسالة

مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج والأساليب قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة 2004

جامعة مؤته



إجازة رسائل جامعية

عمادة الدراسات العليا

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة سميحه إبراهيم الخرشة والموسومة بـ:

"أثر العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي في كفاية معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الكرك".

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والأساليب .

القسم : المناهج والتدريس

الاسم	التوقيع	التاريخ	
د. محمد ربابعه		٢٠٠٤/١/٨	مشرفا
د. حسين بعاره		٢٠٠٤/١/٨	عضوا
د. صالح الرواضية		٢٠٠٤/١/٨	عضوا
د. عبدالله الصعادى		٢٠٠٤/١/٨	عضوا

عميد الدراسات العليا

د.ذياب البداينــة



الإهداء

إلى من أحب العلم وجعلنا نحبه إلى المثل والقدوة الذي بـدأ معنـا الدرب ولم يكمل وغاب عنا وبقى طيفه حاضراً على الدوام إلـى الـروح الطاهرة، إلى روح أبي في أكرم جوار، إلى رمز العطاء والتضحية ومنبع الحب والحنان إلى أمي الغالية، والى جميع أشقائي وشـقيقاتي لدعمـهم وتشجيعهم أهدي هذا العمل .

سميحة إبراهيم الخرشة

شكر وتقدير

يسعدني أن أتقدم بكل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الذي أحاطني برعايته واهتمامه، ولم يبخل علي بوقت أو جهد لتوجيهي وإرشادي، وقد تحمل الكثير من هفواتي بسعة صدره المعهودة، إلى الدكتور محمد الربابعة . كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بقبولهم مناقشة هذه الرسالة، الدكتور حسين بعاره والدكتور صالح الرواضية والدكتور عبد الله الصمادي فلهم مني كل الشكر والعرفان، وجزاهم الله عني كل خير .

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى جميع أساتذتي في كلية العلوم التربوية على عطائهم وجهدهم الدؤوب، والى جميع الأخوة والأخوات في مكتبة جامعة مؤتة والجامعة الأردنية، على تعاونهم وتسهيل حصولي على مصادر المعرفة، وإلى كل من أعانني وقدم لي المساعدة أثناء إعدادي لرسالتي هذه، وأخص بالذكر المعلمة مريم الطراونة، فلهم مني جزيل الشكر والعرفان .

والله ولي التوفيق

سميحة إبراهيم الخرشة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

أثر العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي في الكفاية الشخصية والتعليمية لمعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الكرك .

سميحة إبراهيم الخرشة

جامعة مؤتة، 2004

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر كل من العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية في محافظة الكرك، حيث سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- هل تختلف كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية في مدارس محافظة الكرك، باختلاف العبء التدريسي ؟

2- هل تختلف كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية في مدارس محافظة الكرك، باختلاف المؤهل التربوي ؟

3- هل تختلف كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية في مدارس محافظة الكرك، باختلاف الدور الاجتماعي ؟

4 _ هل هناك فروق في كفايتي المعلم الشخصية والتعليمية تعزى لأثر التفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات العبء التدريس، والمؤهل التربوي، والدور الاجتماعي ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة طبقت الدراسة على عينة من (250) معلماً ومعلمة موزعين على (34) مدرسة ثانوية من محافظة الكرك (16 للذكور 18 للإناث) حيث تم اختيار هذه المدارس بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث كانت العينة ممثلة لمجتمع الدراسة المكون من (2260) معلماً ومعلمة موزعين على (84) مدرسة ثانوية (39 مدرسة للذكور 45 مدرسة للإناث) في أربعة مديريات للتربية والتعليم في محافظة الكرك .

واستخدم لجمع البيانات استبانة كفاية المعلم المطورة من قبل جبسون وديمبو والمتمتعة بالخصائص السيكومترية ؛ وتم حساب الثبات لها في هذه الدراسة حيث بلغ (0.85)، ولتحليل النتائج استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لمعرفة أثر كل متغير من المتغيرات المستقلة في كل بعد من بعدي المتغير التابع، وأثر التفاعل الثنائي والثلاثي للمتغيرات المستقلة في بعدي المتغير التابع .

وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) تعزى للعبء التدريسي أو المؤهل التربوي أو الدور الاجتماعي في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، كما أنه لا توجد فروق للتفاعلات الثنائية والثلاثية لهذه المتغيرات في بعدي المتغير التابع .

وقد أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول أثر العبء التدريسي على عينات تشمل معلمي القطاع الخاص، كما أوصت بضرورة أن تكون برامج التأهيل انعكاساً للمواقف الصفية وزيادة فترة التربية العملية في هذه البرامج .

Abstract

The Effect of Teaching Load, Educational Qualification and Social Role on the Personal and Teaching Efficacy of the Secondary School Teachers in Al-Karak Governorate

Samicha I. Al-Khresha
Mu'tah University , 2004

The present study aimed at investigating the effect of teaching load, Educational qualification and social role of the secondary school teachers in Al-Karak Governorate on their personal and teaching efficacy. It attempted to answer the following questions:

1- Do the personal and teaching efficacy of the secondary school teachers in Al-Karak governorate differ according to their teaching load?
2- Do the personal and teaching efficancy of the secondary school teachers in Al-Karak governorate differ according to their qualification?
3- Do the personal and teaching efficacy of the secondary school teachers in Al-Karak governorate differ according to their social role?
4- Do the personal and teaching efficacy of the secondary school teachers in Al-Karak governorate differ according to the either two-way or three-way interactions of these variables between Educational load , qualification and social role?

A stratified, randomly selected sample of 250 teachers (male and females) was used from 34 secondary schools (16 for boys and 18 for girls) in Al-Karak governorate. The population of the study was 2260 teachers (males and females) in 84 secondary schools (39 for boys and 45 for girls) in the four Directorates for Education in Al Karak Governorate.

A Gibson and Dembo's Questionaire for Teachers' Efficacy (reliability was 0.85) was used for data collection. Three Way

the other two interactions of the independent factors on the dependent variable.

The findings of the study revealed that no significant statistical differences ($p>0.05$) were detected that can be attributed to the teaching load, educational qualification or social role of the secondary school teachers on their personal and teaching efficacy. Also, it was revealed that there were no significant statistical differences ($p>0.05$) attributed to the either two-way or three-way interactions of these variables on the two dimensions of the dependent variable.

Further research about the effect of the teaching load on the other private schooles was recommended; it was implied that teachers preparation programs are to respond to the classroom activities, and teachers' practical education to be increased prior to the employment of teachers.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة :

لقد شهد العالم في العقود الأخيرة تغيرات كثيرة، اجتماعية وعلمية وثقافية وحضارية، نتيجة الانفجار السكاني، والتقدم العلمي والحضاري، وظهور النظريات التربوية الجديدة، في مجال التربية وعلم النفس، مما كان لها انعكاسات على العملية التربوية بعامة، وعلى دور المعلم ومكانته بخاصة، وأدى هذا بدوره إلى ظهور الكثير من التحديات التي تقف في وجه العملية التربوية، مما جعل دورها في قيادة عملية التنمية الاجتماعية محدوداً ؛ ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إيجاد استراتيجية تربوية، تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، عن طريق تطوير الكفاية الإنتاجية للأنظمة التربوية (جرادات، عبيدات، أبوغزالة، عبد اللطيف، 1990) .

وقد اجتاحت معظم دول العالم المتقدمة منها والنامية أزمة تربوية أثارت السخط الاجتماعي على الأنظمة التربوية لعجزها عن القيام بدورها في تلبية احتياجات الأفراد والمجتمعات، فظهرت حركات الإصلاح بدعوى مراجعة الأنظمة التربوية مراجعة جذرية من أجل تطويرها وتنميتها وتجديدها لتقوم بدورها على أفضل وجه، ولتستجيب إلى متطلبات العصر، وتواكب التقدم العلمي والتكنولوجي المستمر(الخطيب، 1990) .

ومن هنا جاء الاهتمام بالبنية التنظيمية للنظام التربوي بشكل عام، بهدف إطلاق الطاقات الإبداعية لدى المعلمين والطلبة على حد سواء؛ فتطوير المؤسسة لا يقل أهمية عن تطوير الأفراد العاملين فيها، لكي تكون مخرجاتها محققة للغايات التي تسعى إليها ؛ وتطوير

الأفراد العاملين لا يكون إلا من خلال إعدادهم وتأهيلهم قبل الخدمة وأثناءها وتوفير ظروف العمل المناسبة لهم، من أجل التكيف مع التحديات التي تواجههم، ولكي يتمكنوا من التفاعل الناجح والمثمر مع البيئة من حولهم (الشيخ، 1987) .

ويأتي الاهتمام بالمعلم لأن أثره لا يقتصر على المدرسة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى المجتمع، لذا فان دعمه وتأييده وسيلة لتحقيق الرفاه الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع بشكل عام ؛ فالمعلم من وجهة نظر علماء التنمية البشرية، هو العنصر الأساسي في البناء الحضاري للأمة، وذلك من خلال إسهاماته في زيادة الدخل القومي العام، ومستوى دخل الفرد، وبذلك يعد رأس المال الحقيقي للتنمية والركيزة الأساسية للتطور (الخطيب،1990 ؛ غنيمة، 1996) .

مشكلة الدراسة وهدفها :

يتحمل المعلمون في المدارس أعباء تدريسية قد تكون عالية بالإضافة إلى قيامهم بأدوار إدارية متعددة، وهو أمر قد يؤدي إلى المعاناة من ضغوطات نفسية وتربوية تؤثر سلباً في أدائهم، من حيث أنها قد تؤدي إلى تعطيل قدراتهم وإرباكهم . وتتجاهل الجهات المعنية هذه القضية، ولا تمنحها الاهتمام والعناية اللازمة .

وتقدم الجامعات الأردنية برامج تأهيل تربوي للمعلمين قبل الخدمة واثنائها، فهل تؤثر هذه البرامج في كفاية المعلمين ؟

ويقوم بعض المعلمين والمعلمات بدور الأم أو الأب، مما يزيد من فرصة تفاعلهم واحتكاكهم بالطلبة في مختلف مراحل أعمارهم . فهل يؤثر هذا الدور في كفاية المعلمين ؟ وانطلاقاً من ذلك جاءت هذه الدراسة

لاستقصاء أثر كل من العبء التدريسي، والتأهيل التربوي، والدور الاجتماعي، في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية .

وبذلك يمكن القول أن هذه الدراسة، تهدف إلى التعرف على أثر بعض العوامل التي قد تؤثر في أداء المعلمين، وتقلل من كفايتهم التعليمية والشخصية ؛ ويمكن أن تحقق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1 ــ هل تختلف كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، في مدارس محافظة الكرك، باختلاف العبء التدريسي ؟

2 ــ هل تختلف كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، في مدارس محافظة الكرك، باختلاف المؤهل التربوي ؟

3 ــ هل تختلف كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، في مدارس محافظة الكرك، باختلاف الدور الاجتماعي ؟

4 ــ هل هناك فروق في كفايتي المعلم الشخصية والتعليمية تعزى لأثر التفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات العبء التدريسي، والمؤهل التربوي، والدور الاجتماعي ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة بما يلي :

1 ــ تناولت هذه الدراسة موضوعاً حيوياً من الناحية التربوية وهو كفاية المعلم الشخصية والتعليمية؛ حيث تعد الدراسات العربية في هذا المجال قليلة جداً في حدود علم الباحثة .

2 ــ تناولت الدراسة متغيرات لم يسبق وأن طرحت- على حد ما علم - من قبل الدراسات الأخرى العربية - على ندرتها- والأجنبية. فهذه

الدراسة الوحيدة التي تناولت متغيرات العبء التدريسي، والتأهيل التربوي، والدور الاجتماعي .

3 ـ تناولت الدراسة أثر العبء التدريسي، والتأهيل التربوي، والدور الاجتماعي في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، وبعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة يمكن الكشف عن بعض العوامل التي قد تؤثر في أداء المعلمين، والتعرف عليها لوضعها أمام صانعي القرارات التربوية، لاخذها بعين الاعتبار، بما يتناسب مع العملية التربوية بشكل عام .

التعريفات الإجرائية :

كفاية المعلم : ولها بعدان : الكفاية الشخصية والكفاية التعليمية وهي كما تعرفها أشتون (Ashton , in Woolfolk and Hoy , 1990, p82) :

الكفاية الشخصية (كفاية الذات) : درجة اعتقاد المعلم بامتلاكه للمهارات اللازمة للتأثير في تعلم الطلاب .

الكفاية التعليمية : درجة اعتقاد المعلم بالعلاقة العامة بين التعليم والتعلم وتقاس كفاية المعلم ببعديها الشخصي والتعليمي من خلال مقياس خاص أعد لذلك.

العبء التدريسي : الوقت الذي يقضية المعلم في تعليم الطلبة في الغرفة الصفية، ويقاس بعدد الحصص الاسبوعية للمعلم، أي نصاب المعلم الاسبوعي من الحصص الدراسية .

التأهيل التربوي : إعداد المعلمين وتأهيلهم تربوياً قبل الخدمة وأثنائها، وذلك من خلال التحاقهم ببرامج الدبلوم العالي أو الماجستير في التربية، بهدف تنمية المعلمين تربوياً، وبالتالي تحسين أدائهم

لينعكس بدوره على تحصيل التلاميذ، وهو بمستويين: حصول المعلم على درجة البكالوريوس في تخصصه الأكاديمي، أو حصوله على مؤهل تربوي (دبلوم تربية، ماجستير تربية) بعد البكالوريوس .

الدور الاجتماعي : نمط متكرر من الأفعال المكتسبة التي يؤديها شخص معين في موقف تفاعل، وهو نموذج سلوكي مرسوم لجميع الأفراد الذين ينتمون لوضعية اجتماعية معينة، ومقبول من قبل الجميع، ويعبر عن معايير وقيم مشتركة وواحدة فالفرد مكلف بمجموعة من الواجبات والحقوق، والقيام بها يعني قيامه بدورة الاجتماعي(الهواري ومصلوح، 1994، معتوق، 1993) وهو بمستويين : قيام المعلم أو المعلمة بدور الأم أو الأب، أو أنه لا يقوم بهذا الدور .

محددات الدراسة :

1ـ اقتصرت الدراسة على معلمي محافظة الكرك، في مديريات التربية والتعليم في قصبة الكرك ولواء المزار الجنوبي ولواء القصر ولواء الأغوار الجنوبية، مما يحد من عملية تعميم النتائج على المعلمين في باقي محافظات المملكة .

2ـ اقتصرت الدراسة على بعض المتغيرات المستقلة مثل العبء التدريسي والدور الاجتماعي والتأهيل التربوي، بسبب تناول دراسات أخرى للمتغيرات المتوقع تأثيرها .

3ـ اقتصرت الدراسة على تناول الكفاية الشخصية والتعليمية، ولم تتناول الكفاية الأدائية والكفاية المعرفية .

4ـ اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية في محافظة الكرك ولم تشمل المدارس الخاصة أو المدارس الأساسية في المحافظة .

أصبحت تشمل كافة جوانب الشخصية الإنسانية، لذا كان لا بد من ايــلاء العملية التربوية بكافة عناصرها الاهتمام والعناية اللازمة . ويعد المعلــم أحد هذه العناصر المهمة؛ فهو الذي يصنع المســتقبل للأجيــال، ويحــدد اتجاهه سلباً أو إيجاباً (حمدان، 1988) كما أنه يعد عنصراً فاعلاً في النهوض بمستوى التعليم وتطور المجتمع (القحطاني، 1978) ويتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ أهدافها (الزراد، 1990) . وقــد ذكــر المعــروف المشــار إليــه في(سورطي،1997) أن هناك العديد من الدراسات أثبتت أن (0.60) من نجــاح العملية التربوية يعد من مسؤولية المعلم، بينما يتوقف (0.40) من النجـــاح على إمكانات المؤسسة، من إدارة ومناهج وظروف التلميذ العائلية .

وثمة قاعدة لتمييز المعلم الفعال الإيجابي من غيره، وهي أن المعلــم الفعال متحمس لعملية التعليم، ويسعى دائماً إلى زيــادة دافعيــة التلاميــذ ليثابروا على أداء المهمات، وليكونوا أكثر إنجازاً ؛ فالمدرس الفعال لديـــه توقعات عالية للنجاح، أي أنه يتقن المحتوى الذي يدرسه ولديه القدرة على أن يمكن تلاميذه من التعلم فهو قــادر علــى الاتصــال والتواصــل مــع تلاميذه، ولديه القدرة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم، ويثق بقدراتــهم على التعلم، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على علم ودراية بظـــروف التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وحاجاتهم لتلبيتها، والتعرف علـى قدراتهم لتنميتها، ويكون ذلك من خلال العمل ضمن دائرة متكاملة بالتعاون مع الأسرة والمرشد الاجتماعي والمدرسة (شحاته وأبو عميرة، 1994) .

ولكي يكون المعلم كفؤاً وفعالاً لا بد من تأهيله وتدريبه، ليظهر أثــر ذلك في سلوكه التعليمي، فالمعلم الذي لديــه حــس بالكفايــة الشــخصية والتعليمية، يشعر بالأمان والقدرة، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على تحصيـل

الطلبة، أما إذا افتقر للكفاية، فأنه يتولد لديه الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس، مما ينعكس سلباً على تحصيل التلاميذ (حمدان، 1988) .

وقد أعدت بعض البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات، لإيجاد المعلم المؤهل الذي يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لاداء مهماته كمعلم . وقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم كفاية المعلم والتفريق بينة وبين المفاهيم ذات العلاقة، فيرى بعضهم أن الكفاية هي إكساب المعلمين المعلومات والمهارات والمعارف الضرورية المرتبطة بدوره كمعلم، ويعد بعضهم الكفاية بأنها قدرة المعلم على أداء دوره في المواقف التعليمية الفعلية، وبناءً على ذلك يعتقد شحاته وأبو عميرة (1994) أنه يمكن تقسيم الكفايات إلى ثلاثة أنواع :

الكفايات المعرفية : وهي مجموعة المعارف والحقائق النظرية المتعلقة بالعملية التعليمية، من حيث فلسفتها ونظرياتها، وطبيعة التعلم ومشكلاته وحاجاته، وصولاً إلى أدوات المعرفة وأساليب التعليم .

الكفايات الادائية : وتعني قدرة المعلم على ممارسة مهارات التعليم في المواقف التعليمية الفعلية، بحيث يقوم بالسلوك المطلوب حسب طبيعة الموقف التعليمي .

كفايات الإنجاز أو كفايات توقع النتائج : تعني شعور المعلم بقدرته على إحداث التغييرات في سلوك المتعلمين وتوقع نتائجهم، وهي مرتبطة بالكفايات المعرفية والأدائية، لكنها تتميز عنها بوجود الحماس وثقة المعلم بنفسه وبقدرته على الوصول إلى النتائج (شحاته وأبوعميرة، 1994) .

ومن الجدير بالذكر أن معظم التلاميذ لا يدركون كفاية المعلم بالطريقة نفسها التي يدرك هو بها كفايته ؛ ففي دراسة قام بها ألبورت (أبو حطب وصادق، 1984) على عينة من الطلاب الجامعيين، وجد أنهم يرون

أن (8.5 %) فقط من معلميهم، لهم أثر فاعل في تنمية قدراتهم العقلية، وهذا ما يسمى بالكفاية الشخصية أو الذاتية للمعلم، وهي شعور المعلم بقدرته على التأثير الإيجابي في سلوك التلاميذ، بينما أشار بقية الطلبة، إلى أن أكثر من ثلاثة أرباع معلميهم لم يكن لهم أثر يذكر في سلوكهم .

وقد وصف شحاته وأبو عميرة (1994) المعلم الكفؤ بأنه الذي لا يسعى إلى تقديم المعلومة فحسب، بل يسعى إلى تعديل سلوك التلاميذ، ويوفر الجو الدراسي من خلال الضبط الاجتماعي لضمان تحقيق الأهداف المنشودة، ويجري عملية التقويم المستمر، للتأكد من مدى تحقق الأهداف، ومناسبة الوسائل والإجراءات لمستوى قدرات الطلبة، كما أنه يحرص دائماً على بث الأمل في نفوس الطلبة لتحفيزهم على النشاط والإبداع، وإثارة دافعيتهم للإطلاع على المشكلات التي يعاني منها المجتمع .

وقد أشار هينسون (Henson, 2001) إلى أن مفهوم كفاية المعلم ترجع أصولها إلى نظرية الإدراك المعرفية الاجتماعية، وأن هناك ارتباطاً وثيقاً بين كفاية المعلم ونتائج التلاميذ. ويرى عروق (1992) أن هذا المفهوم من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، لما لها من أثر واضح في سلوك الفرد، حيث أن فكرة الفرد عن ذاته هي التي توجه سلوكه وتحدده .

وقد أشار مدجلي وفدلوفر وايسلس (Midgley & Fedlaufer & Eccles, 1989) إلى أن تصورات الطلبة لمستوى أدائهم مرتبطة بمدى شعور المعلم بكفايته، فقد وجدوا في دراستهم أن مستوى إنجاز الطلبة تأثر بمدى شعور المعلم بكفايته ؛ فالإنجاز القليل يشعر الطالب بأنه أقل إيجابية، وبالتالي أقل نجاحاً في المستقبل مقارنة مع الطلبة الأكثر إنجازاً، والمعلمون الذين لا يشعرون بكفايتهم تتصل توقعاتهم المتدنية بإنجاز الطلبة المتدني . ويعتقد

باندورا(Bandura, 1993) أن شعور المعلم بكفايته الذاتية، يساهم في التطوير المعرفي، والإنجاز الأكاديمي، والدافعية للطلبة، فيحفز عملية التعلم ويرفع من مستواها .

وقد فرق جوسكي(Guskey, 1987) بين مفهوم كفاية المعلـــم وإدراك المسؤولية الشخصية عن تعلم الطلبة، فالإحساس بالمســـؤولية يعنـــي مـــا استطاع المعلم إنجازه في الماضي فعلا، أما الكفاية تعني ما يستطيع المعلم إنجازه في المستقبل .

وقد لخص وولفولك وهوي(Woolfolk & Hoy, 1990) مفـــهوم كفايـــة المعلم وتطوره وقياسه، بأن مفهوم كفاية المعلم كان غامضـــاً فـــي بدايـــة الأمر، لصعوبة تمييزه عن غيره من المفاهيم ذات الصلة بأداء المعلم، وقد بينوا أن هذا المفهوم مر بمراحل تطور متعددة، وفي كل مرحلة منها اعتمد أساساً مختلفاً، وبناءً على ذلك اختلفت المقاييس المســـتخدمة فـــي كـــل مرحلة، وقد ذكروا أن أول دراســـة زودت مـــن قبـــل مركـــز مصـــادر المعلومات التربوي عن كفاية المعلم، هي دراسة قام بها كل من بـــــارفيلد وبيرلنجم(Barfield & Barlingme) اللذان عرفا مفهوم الكفاية على أنه أثـــــر الشخصية الذي يمكن الفرد من التعامل مع العالم بفعاليـــة، وقـــد اســـتخدم الباحثان نموذج الكفايـــة السياســـية المعـــد مـــن قبـــل كـــامبل وجريـــن وميلر(Campbell & Gurin & Miller) إلا أنهم قد أجروا بعـــض التعديـــلات عليه وتـــم تســـميته بنمـــوذج كفايـــة المعلـــم، وفـــي محاولـــة مشـــابهة لبروجدون(Brogdon) طور نفس المقياس السابق في الكفاية السياسية ليلائم المعلمين، وقد استخدمه ترنثام(Trentham) فيما بعد ؛ كما قامت شركة راند (Rand) بتطوير مقياس كفاية المعلم بهدف تقويم برامج تدريب المعلميـــن

في المرحلة الأساسية والثانوية في كاليفورنيا، وقد تكـــون المقيـــاس مـــن محورين هما : كفاية المعلم الشخصية، وكفاية المعلم التعليمية.

كما قام باندورا (Bandura,1997) بمحاولة لبناء مقياس لكفاية المعلـــم اشتمل على أربعة أبعاد تختلف عن أبعاد المقاييس الأخرى وهي : كفايـــة التأثير في صنع القرار، وكفاية التأثير على مصادر المدرســـة، والكفايـــة الأدائية للمعلم، والكفاية في إيجاد جو مدرسي إيجابي، وقد أشار إلـــى أن إحساس المعلم بالكفاية ليس بالضرورة أن يكون متشابها عبر أنواع المـــهام المختلفة التي يقوم بها، أو المواضيع التي يدرسها .

كما قام جوسكي (Guskey , 1981)أيضاً بمحاولة لبناء مقياس مكـــون من (30) فقرة، يمكن من خلاله تحديد درجة مسؤولية المعلم في تحصيـــل الطلبة، وعلى المستجيب أن يوزع الفقرات ما بين بديلين الأول يقـــول أن الحدث تسبب به المعلم، والثاني يقول أن الحدث بسبب عوامل خارجه عن سيطرة المعلم المباشرة، وبعد تجريب هذه المقياس وجد أن هناك أربعـــة أسباب للنجاح أو الفشل، هي : مهارات التدريس، والجهد المبـــذول فـــي عملية التعلم، ودرجة صعوبة المهمة والخـــط . إلا أن مقيـــاس جيبســـون وديمبو هو أفضل المقاييس في منهجيته وشموليته، لذا تم استخدامه دونـــاً عن بقية المقاييس الأخرى .

ويعد مفهوم كفاية المعلم بعداً مهماً من أبعاد شخصية المعلم لما لـــه من اثر في سلوكه وتصرفاته، لان فكرة الفرد عن ذاته تساهم في توجيـــه سلوكه، فإذا كان لدى الفرد فكرة جيدة عن نفسه بأنه مجد ومواظب، يميـــل دائماً إلى التصرف تبعاً لهذه الفكرة، لأنها تشكل دافعاً له لتحسين مســـتوى أدائه وزيادة انتاجيته(قورة، 1985) .

ويرى باندورا (Bandura, 1993) أن إدراك الكفاية الذاتية يساهم في التطور المعرفي والأدائي للمعلم، من خلال أربعة عمليات رئيسة هي : العمليات المعرفية، والدافعية، والتأثيرية، والاختيار . ويعد الشعور بالكفاية الذاتية مساهماً مهماً وفعالاً في التطور الأكاديمي، حيث أن اعتقادات الطلبة في كفايتهم في ضبط تعلمهم الخاص، وممارسة نشاطاتهم الأكاديمية يحدد آمالهم وطموحاتهم ومستوى ودافعيتهم، وبالتالي يزيد من مستوى إنجازاتهم الأكاديمية، وان اعتقاد المعلم بكفايته الشخصية والتعليمية، يحفز ويشجع العملية التعليمية ويعمل على خلق بيئات ملائمة للتعلم، كما يساعد المعلم على توجيه وقت الصف للتعلم الأكاديمي، وينعكس هذا على المعلم نفسه فيكون أكثر ثقة بنفسه، ويحفز تفكيره وسلوكه إلى الأفضل دائماً، كما تساهم كفاية البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة في تحسين المستوى الأكاديمي بشكل عام .

وقد أكد جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo) المشار إليهما في باندورا (Bandura,1993) أثر كفاية المعلم في البيئة الصفية، فالمعلمون الذين لديهم حس عالٍ بالكفاية الذاتية يحفزون ويعطون ويوجهون وقت الصف للتعلم الأكاديمي، ويزودون الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم بالمساعدة التي يحتاجونها لينجحوا، ويثنون على إنجازاتهم، وعلى النقيض من ذلك فان المعلمين ذوي الحس المنخفض بالكفاية التدريسية يقضون وقتاً أطول في النشاطات غير الأكاديمية، ويفقدون الأمل بسرعة إذا لم يحقق طلابهم نتائج سريعة، وينقدونهم في حال فشلهم . وهكذا يمكن القول بأن المعلمين الذين يؤمنون بقوة في كفايتهم التدريسية يخلقون خبرات فعاله لطلابهم، أما أولئك الذين لديهم شكوك بقدراتهم الذاتية، فيخلقون البيئات الصفية التي تحد من إحساس الطلبة بالكفاية والتطور المعرفي .

وقد أكد سوتو وجوتز (Soto & Goetz, 1998) أثر الكفاية الذاتية للمعلم في تعليم الطلبة المعاقين، بحيث كان المعلمون الأكثر حساً بالكفاية الذاتية أكثر قدرة على التعامل مع الطلبة المعاقين، لأنهم أكثر قدرة من غيرهم على إدراك حاجاتهم .

وقد ذكر وولفولك وهوي (Woolfolk & Hoy, 1990) أن المعلمين ذوي الكفاية التعليمية العالية لديهم القدرة على التعامل مع الطلبة الأقل دافعية، ويعتقدون أيضاً بأثر التعليم في تغيير سلوك الطالب، عكس المعلمين ذوي الكفاية المنخفضة، وهذا ما تؤكده نظرية باندورا في مفهوم الذات حيث يعتقد باندورا (Bandura, 1977) أن تصورات الأفراد لكفايتهم الذاتية هي أكثر التصورات تأثيراً في حياتهم اليومية، فيختارون ما يتناسب مع كفايتهم الذاتية، ويعزفون عن أي أمر يعتقدون أنه يتجاوز حدود قدراتهم، وبالتالي يحدد مقدار الجهد الذي يبذله الأفراد، ومدى مثابرتهم في وجه العقبات ومحاولتهم التغلب عليها، فيلاحظ أن الأفراد الذين يمتلكون حساً قوياً بالكفاية، يستخدمون مهاراتهم بشكل فعال في التعامل مع المواقف، ويستجيبون للعقبات ببذل المزيد من الجهد للتغلب عليها، ويكررون المحاولة إلى أن تتحقق النتائج، بينما يلاحظ أن الأفراد ذوي الحس المنخفض بالكفاية لا يبادرون بالسلوك، وعادةً ما يكون أداؤهم ضعيفاً، ولا يكررون المحاولة للحصول على النتائج المطلوبة . وهكذا فان المعلمين الذين يؤمنون بقوة في كفايتهم التدريسية، يسعون دائماً إلى خلق الخبرات الفعالة لطلابهم، أما أولئك الذين لديهم شكوك في قدراتهم الذاتية فيخلقون البيئات الصفية التي تحد من نشاط طلابهم .

ويرى سورطي(1997) أن انخفاض دافعية المعلمين للتعليم وضعف كفايتهم يعود لسببين هما :

1- أن معظم المقبلين على مهنة التعليم لا يكون إقبالهم بناءً على رغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم، إنما لعدم وجود فرص لقبولهم في تخصص آخر، وهذا يقلل من فرص نجاحهم في عملهم التربوي .

2- أن كثيراً من المقبلين على مهنة التعليم هم من ذوي المعدلات المنخفضة في امتحان الثانوية العامة، مما يضعف قدرتهم على الإنجاز والإبداع .

ونظراً لأهمية كفاية المعلم وأثرها الإيجابي في أداء الطلبة، كان لابد من ايلاء المعلم العناية والاهتمام اللازم من حيث الإعداد والتأهيل قبل الخدمة وأثناءها، لأن ذلك يعد عنصراً أساسياً في التربية الحديثة، فالمعلم الذي ينال الإعداد المناسب من تدريب وتأهيل، يكون قادراً ومتمكناً ومستعداً لتحمل تبعات ما يقوم به من مهام خير قيام (أيوب، 1999) . ويقترح هل (Hall, 2001) ضرورة تصميم منهاج خاص لتعليم وتدريب المعلمين لتحفيز تفكيرهم وتطوير كفايتهم، ليتمكنوا من التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لأن المعلم يتعامل مع فئات متفاوتة في القدرات والاحتياجات فنجاح العملية التربوية يعتمد بالدرجة الأولى على تدريب المعلم وتأهيله من خلال برامج خاصة تسعى إلى تحقيق هدف النمو المهني والعلمي ومواكبة التغيرات التي تطرأ على المجتمعات، ويلخص الأمير (2002) أهداف هذه البرامج بما يلي :

1 ـ تعويض النقص في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة .

2 ـ تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لرفع كفايتهم .

3 ـ مساعدة المعلمين في فهم خصائص طلابهم وحاجاتهم وإشباعها، والعمل على حل المشكلات التي تواجههم .

4 ـ مساعدة المعلمين في مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي للمجتمع .

وقد أضافت (أيوب، 1999) هدفاً آخر لبرامج التأهيل وهو رفع الكفاءة في المستوى الأكاديمي والمسلكي للجهاز التعليمي والتربوي.

وتقوم المديرية العامة للتدريب في وزارة التربية والتعليم في الأردن، بالعمل على تأهيل المعلمين ضمن ثلاثة برامج تأهيلية يجري تنفيذها بالتعاون مع الجامعات الأردنية الرسمية، منذ مطلع العام الدراسي 1988/ 1989 وهي كما ذكرتها أيوب (1999) :

1 ـ **البرنامج الأول** : استهدف العاملين في الوزارة من حملة شهادة الثانوية العامة وحملة دبلوم كليات المجتمع للحصول على الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) لتكون هذه الدرجة هي الحد الأدنى لممارسة مهنة التعليم .

2 ـ **البرنامج الثاني** : استهدف مديري المدارس ومعلمي المرحلة الثانوية والإداريين العاملين في المدرسة، للحصول على درجة الدبلوم العالي في التربية بهدف رفع المستوى الأكاديمي والمسلكي لهم .

3 ـ **البرنامج الثالث** : يستهدف بصفة رئيسة القيادات التربوية مثل رؤساء أقسام الإشراف التربوي، والمشرفين، والمرشدين التربويين بالإضافة إلى القادة التربويين في الميدان للحصول على الدرجة الجامعية الثانية (الماجستير) .

وقد أشار سورطي (1997) إلى أن ضعف إعداد المعلمين العرب يتخذ صوراً متعددة، حيث أن بعض المعلمين التحق بمهنة التعليم بمؤهل الثانوية العامة، وبعضهم بمؤهل دبلوم المعاهد المتوسطة، إلا أن معظمهم مؤهلين أكاديمياً وغير مؤهلين مسلكياً، وهناك من المعلمين من خضع لبرامج التدريب والتأهيل المسلكي، لكن لقصور هذه البرامج عن تغطية الأدوار الجديدة للمعلم لم يطرأ أي تحسن على أدائه ؛ ويرى الطحان

(1989) أن هذه البرامج وجدت لهدف التجديد والتطوير التربوي، ورفع المستوى الأكاديمي والمسلكي للمعلمين، لكي يكون المعلم فعالاً، ويتبنى عملية التغيير الإيجابي، ويكون داعية لها، إلا أنها كانت قاصرة عن القيام بهذا الدور وذلك لعدة أسباب وقد ذكر سورطي (1997) بعضا منها :

1 ــ سوء الوضع المادي للمعلمين .

2 ــ تدني النظرة الاجتماعية للمعلمين .

3 ــ ضخامة العبء التدريسي الملقى على كاهل المعلمين .

4 ــ انخفاض دافعية المعلمين للتعليم، وضعف كفايتهم .

5 ــ ضعف إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها .

6 ــ طول المناهج الدراسية وكثرة أعداد الطلبة في الفصل الواحد .

7 ــ ضعف مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار التربوي .

8 ــ ضعف مواكبة المعلمين للتقدم العلمي والتكنولوجي .

ويرى المومني(1993) أن برامج التأهيل والتدريب المهني، لا تلاقي ارتياحاً من قبل بعض المعلمين، لأنهم مثقلين بأعباء تدريسية كبيرة، لا سيما أن اتجاهاتهم نحو التدريب ليست إيجابية تماماً، لأنهم يلاحظون أن هذه البرامج لا تشبع حاجاتهم ؛ وقد أشار المشعان(2000) إلى أن التأهيل والتدريب في معظم الأحيان ليس انعكاساً لمواقف الغرفة الصفية، فالمعلم يتعرض لمواقف لا يتعرض لها المدربون، لهذا كان موقفه سلبياً من برامج التدريب في معظم الأحيان . وعليه فان إجراء أي تحسين وتطوير في العملية التعليمية، لا بد وأن يسبقه إجراء دراسات لمعرفة أثر التأهيل التربوي في تحسين أداء المعلمين، ومن ثم اتخاذ القرار بإلحاق المعلمين ببرامج التأهيل التربوي بناءً على نتائج تلك الدراسات، ومن هنا جاءت

أهمية تناول موضوع التأهيل التربوي كمتغير مستقل، لمعرفة أثره في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية.

وسيتم تناول متغير آخر ربما يكون له اثر في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، وهو العبء التدريسي والذي يشكل مشكلة يعاني منها معظم المعلمين وكثيراً ما تشكل محوراً للخلاف مع الإدارة، وذلك لتعدد المهام وتباينها من حيث الجهد المطلوب والمؤهلات والخبرات اللازمة لإنجازها، فيلاحظ أن كثرة الأعباء وتعدد المهمات والمسؤوليات وصعوبة الواجبات التي يؤديها المعلم، هي على رأس الأسباب التي تجعله غير راض عن مهنته، وبالتالي أقل عطاءً . وقد أشارت دراسة العزوز وحلمي والحميدان وطه وعبدالله واسماعيل وسيدة (1983) أن (47.3 %) من أفراد عينة المعلمين والمعلمات غير راضين عن مهنتهم، لعدة أسباب منها: ضخامة العبء التدريسي والإداري الذي يتحمله المعلم، مما يؤدي إلى انخفاض دافعيته وضعف كفايته .

ويقصد بالعبء المهني كما أشار المشعان (2000) أحد أمرين :

الأول : أن تكون المهمات المكلف بها المعلم تحتاج لوقت أكبر من الوقت المتاح.

الثاني : أن يفتقر المعلم للمهارات المطلوبة لإنجاز العمل على مستوى معين من الكفاءة، وبالتالي فان زيادة العبء على المعلمين تؤدي إلى تشتيت أذهانهم، واضعاف قدرتهم على التركيز وعرض الأفكار؛ وهذا ما أكده أبو حطب وصادق (1984) حيث أشارا إلى أن بعض الدراسات أثبتت وجود معامل ارتباط دال وموجب، بين وضوح أفكار المعلمين وطلاقتهم في عرضها، وبين كفاية التدريس .

وقد ذكر ماتسون المشار إليه في (المشعان، 2000) إلى أن لضغوط العمل أثراً بالغاً على الفرد والمجتمع، حيث جعلت إنسان هذا العصر قلقاً سريع الانفعال، وهذا ينعكس سلباً على أدائه الوظيفي، وعلاقاته الاجتماعية، وصحته النفسية، بالإضافة إلى الأثر البالغ على المجتمع، في انخفاض العائد الاقتصادي لمؤسسات الدولة، وشيوع مناخ عدم الثقة، بين العاملين والرؤساء، وفقدان الفاعلية، وبالتالي مزيداً من الفاقد الاقتصادي للدوله، والتدمير الذاتي للكيانات الإدارية، فهذه بعضاً من الآثار السلبية التي تنتج عن زيادة الأعباء على المعلمين .

ويرى الحسين (1993) ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الأدوار الأخرى التي يقوم بها المعلم بجانب عمله، فمعظم المعلمين آباء وأمهات، يترتب عليهم القيام بواجبات تتمثل في الإعالة والإنفاق وحماية الأسرة وتقديم الحنان والتوجيه الإيجابي للأبناء، وربما يكون لهذا الدور آثاراً إيجابية أو سلبية في أدائهم، لذا سيتم تناول الدور الاجتماعي كمتغير مستقل في هذه الدراسة .

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الفصل أيضاً الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي يمكن تصنيفها إلى فئتين رئيستين هما الفئة الأولى : وتشمل الدراسات التي تناولت كفاية المعلم وتقسم إلى قسمين هما: الدراسات التي تناولت كفاية المعلم كمتغير مستقل، والدراسات التي تناولت كفاية المعلم كمتغير تابع . وتشمل الفئة الثانية : الدراسات لتي تناولت أثر العبء التدريسي .

وستقدم الدراسة وصفاً للدراسات التي تقع ضمن هذه الفئات .

أولا : الدراسات التي تناولت كفاية المعلم :

1 ـ الدراسات التي تناولت كفاية المعلم كمتغير مستقل :

لقد أثبت العديد من الدراسات أثر كفاية المعلم كمتغير مستقل في مستوى إنجاز الطلبة الأكاديمي، ودافعيتهم نحو التعلم وتحسين العملية التعليمية بشكل عام .

فقد أجرى جودارد(Goddard , 2001) دراسة لاستقصاء كيفية تكون الكفاية الإجمالية للمعلمين وأثرها في الإنجاز، على عينة مكونة من طلبة (91) مدرسة أساسية في المناطق الحضرية الأمريكية، حيث وجد أن كفاية المعلم مرتبطة بسلوكاته الإنتاجية، فتنعكس إيجاباً على مستوى إنجاز الطلبة، فينشغلون بشكل فعال في تحليل وضبط سلوكاتهم والبيئات التعليمية، إذا قدمت المدرسة المناهج التي تلبي حاجاتهم .

وأجرى وولفولك وهوي (Woolfolk & Hoy, 1990) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفاية المعلم وقدرته على السيطرة والتنظيم وتحفيز الطلبة على الإنجاز، على عينة بلغت (182) معلماً ومعلمة في أمريكا، حيث وجد أن إحساس المعلمين بالكفاية الشخصية يؤثر إيجاباً في توجههم نحو العملية التعليمية، وفي ممارساتهم التدريسية، فالمعلم الذي يؤمن بكفايته التعليمية أكثر قدرة على التنظيم والسيطرة على الطلبة، ويدعم الاهتمام الداخلي الفطري لدى الطلبة بالتطور والإنجاز والتوجه الذاتي الأكاديمي، بينما كان المعلم الذي لديه حساً منخفضاً بالكفاية قاصراً في أدائه، وفي السيطرة على الطلبة وتنظيمهم، ويعتمد على الاغراءات الخارجية والعقوبات السلبية لتحفيز الطلبة على الدراسة .

وقد أكد هذا الأثر كل من تراسز و جبسون(Tracz & Gibson,1986) في دراسة لهما هدفت إلى معرفة أثر كفاية المعلم في تحصيل الطلبة الأكاديمي ومدى استجابتهم للتعليمات، على عينة بلغت (14) معلماً من مدرستين في كاليفورنيا، و تم قياس تحصيل الطلاب ومدى مشاركتهم، وأظهرت النتائج أن لكفاية التدريس الشخصية (مستوى الثقة بمهارات التدريس الشخصية) أثر مباشر في تحصيل الطلبة في القراءة والاستجابة للتعليمات الموجهة للصف ككل، كما أظهرت النتائج المتعلقة بكفاية التعليم (التوقع العام لنجاح الطلاب) مرتبطة بشكل فعال مع التحصيل في مواد اللغة والرياضيات .

كما قام كل من جودارد وهوي وهوي(Goddard& Hoy& Hoy, 2000) بتطوير نموذج ومقياس عملي لكفاية المعلم الإجمالية، وجرب المقياس في دراسة اشتملت على (70) معلماً في (47) مدرسة أساسية في أمريكا، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر كفاية المعلم الإجمالية في إنجازات

الطلبة الأكاديمية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تناسباً طردياً بين كفاية المعلم ومستوى إنجاز الطلبة في القراءة والرياضيات، فكلما شعر المعلم بقدرته وكفايته كان إنجاز الطلبة الأكاديمي أفضل .

وهدفت دراسة قام بها مدجلي وفيلد لوفر وايسلس (Midgly & Feldlaufer & Eccles,1989) إلى معرفة أثر كفاية المعلم في دافعية الطلبة، فقد أجريت هذه الدراسة الطولية على عينة من الطلبة والمعلمين بلغت (1329) طالبا في (11) مدرسة في ميتشغان وجميع معلمي الرياضيات للصفوف الخامس والسادس والسابع في تلك المدارس، حيث وجد أن كفاية المعلم مرتبطة بتصورات الطلبة لصعوبة المادة وبإنجازهم بها، فالطلبة الذين يدرسهم معلمون ذوي شعور عالٍ بالكفاية أكثر إنجازاً من غيرهم في الرياضيات، وينظرون إلى المنهاج بأنه أقل صعوبة، وبالتالي هم أكثر إنجازاً في المستقبل، بينما وجد أن الطلبة الذين يدرسهم معلمون ذوي كفاية منخفضة، أقل إنجازاً وأكثر شعوراً بصعوبة المادة التعليمية .

وأجرى سكربنر (Scribner, 1998) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطور الخبرات المهنية لدى المعلمين، وذلك من خلال النظر إلى كفايتهم الشخصية على عينة بلغت (45) معلماً أكاديمياً تم اختيارهم من ثلاث مدارس عليا بناءً على تميّز قدراتهم العلمية، وتم تطبيق مقياس الكفاية الشخصية عليهم، وقام الباحث بفرز عشرة معلمين ممن حصلوا على أعلى العلامات، وعشرة معلمين ممن حصلوا على أدنى العلامات، وذلك لتطبيق عملية التحليل عليهم، وتم جمع مشاهدات حول نشاطات التطور المهني، وقد أثبتت النتائج أن مستوى كفاية المعلمين الشخصية تؤثر إيجاباً في كيفية وطريقة تعاملهم مع التطورات المهنية، فقد كان المعلمون الأكثر

التعليمية، فقد ثبت أنها من أهم مصادر تطوير الحس بالكفاية التعليمية، وهذا ما يؤكد أهمية إعداد المعلمين أكاديمياً وعملياً لمهمة التدريس .

أما دراسة واكس و دتون (Wax & Dutton, 1991) فقد سعت لمعرفة العلاقة بين استخدام المعلم للتعلم التعاوني والكفاية التعليمية، على عينة بلغت (129) معلماً من المدارس الأساسية في أمريكا، وقد تم جمع البيانات عن المتغير المستقل وهو الفترة الزمنية التي يقضيها المعلم في غرفة الصف في التعلم التعاوني خلال فترة اسبوع لمعرفة أثر ذلك في كفاية المعلم، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الأكثر استخداماً للتعلم التعاوني لديهم كفاية تعليمية عالية وثقة في عملهم مع الطلاب، كما أن لديهم قدرة على التجديد والابتكار أكثر من غيرهم .

وفي دراسة قام بها ميلسون(Milson ,2001) للمقارنة بين كفاية المعلم حسب المرحلة التعليمية وخصوصية الجامعة التي درس فيها، وأثر ذلك في بناء وتطوير شخصية الطالب، على عينة بلغت (767) معلماً من مقاطعة الوسط الغربي الأمريكي، وكانت النتائج لصالح معلمي المدارس الأساسية، بحيث كانت قدراتهم أكبر في مجالات بناء وتطوير الشخصية، وأن المعلمين الحاصلين على البكالوريوس من جامعات ذات خصوصية دينية، لديهم حس أكبر بالكفاية في تطوير الشخصية من غيرهم، واقترحت هذه الدراسة بناءً على النتائج التي توصلت إليها، أن البرامج في الجامعات ذات الطابع الديني، يفضل أن تستخدم كنموذج لاعداد المعلمين لبناء وتطوير الشخصية .

كما تناولت بعض الدراسات أثر سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية في كفاية المعلم فقد أجرى كولي وميهان(Cowley & Meehan, 2001) دراسة للبحث في أثر المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة في كفاية المعلم على عينة بلغت (624) معلماً في (19) مدرسة مشاركة في مشروع الإصلاح التربوي شرق فرجينيا، وطورت استبانة تشتمل على محورين هما : الإدراك الحسي الداخلي (الكفاية الشخصية)، والإدراك الحسي الخارجي (الكفاية التعليمية) بالاعتماد على المقياس الذي استخدمة جوسكي، وأشارت النتائج إلى أن لدى معلمي المدارس الأساسية كفاية داخلية ذات مستوى أعلى مقارنة مع معلمي المدارس الثانوية، وأن لدى معلمي المدارس الثانوية مستوى أعلى من الكفاية الخارجية، مقارنة مع معلمي المدارس الأساسية، ولم يكن لسنوات الخبرة للمعلم أثر في الإدراك الحسي للكفاية الداخلية أو الخارجية .

وفي دراسة قام بها النهار والربابعة (1992) لاستقصاء أثر كل من جنس المعلم ومؤهله وخبرته والمرحلة التعليمية التي يدرسها في شعوره بالكفاية، على عينة مكونة من (316) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظتي الكرك والطفيلة، فقد وجد أن هناك أثراً للجنس في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، فالمعلمات أكثر شعوراً بالكفاية الشخصية والتعليمية من المعلمين، وأقل اعتقاداً بأثر العوامل الخارجية في إضعاف قدرتهن في تحفيز الطالبات على التعلم، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى دور الجنس، حيث يسند للمعلمة دور تربية الأطفال وتنشئتهم، فهي أكثر تفاعلاً واحتكاكاً مع الأطفال من الرجل-المعلم- وينعكس هذا على ثقتها بقدرة العملية التعليمية في إحداث التغيير المرغوب، ولم يكن هناك أثر للمؤهل أو لسنوات الخبرة أو للمرحلة التعليمية في كفاية المعلمين، كما

أشارت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لتطوير الشعور بالكفاية التعليمية العامة والشخصية، ولتعزيز ثقة المعلم بنفسه وبأثر العملية التعليمية في إحداث التغيير الإيجابي في سلوك الطلبة وتعلمهم .

وفي دراسة قام بها شاهد وثومباسون(Shahid &Thompson,2001) هدفت إلى التعرف على علاقة كفاية المعلم الشخصية والعامة ببعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة التعليمية، حيث تم استعراض (89) دراسة في كفاية المعلم وقد اشتملت هذه الدراسات على (983) فرضية بحثية، وأظهرت نتائج هذه الدراسات علاقة طردية بين كفاية التعليم العامة وسنوات الخبرة، فكلما زادت سنوات خبرة المعلم كان أكثر حساً بكفايته، وعلاقة طردية أيضاً بين كفاية المعلم الشخصية والتعليمية والجنس الانثوي، فقد كانت المعلمات أكثر حساً بالكفاية من المعلمين، ويمكن تفسير أثر ذلك بالدور الاجتماعي الذي تقوم به المعلمات كأمهات، وبالتالي فهن أكثر حساً باحتياجات الطلبة ومراعاة لمتطلباتهم .

وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين كفاية المعلم ومتغيرات أخرى مثل دراسة قامت بها الطراونة (1996) للمقارنة بين المدارس الريادية وغير الريادية من حيث مجموعة متغيرات، من ضمنها كفاية المعلم على عينة بلغت (400) معلماً ومعلمة من مدارس محافظة الكرك والطفيلة ومعان والعقبة، وكانت النتائج لصالح معلمي المدارس الريادية، فقد وجد انهم أكثر حساً بالكفاية الشخصية من غيرهم، إذ يشعرون أن لديهم القدرة والمهارة اللازمة لإحداث التغيير المرغوب في سلوك وتعلم الطلبة مقارنة مع معلمي المدارس غير الريادية، فهم أقل حساً بالكفاية وبالتالي أقل قدرة على إحداث التغيير المرغوب .

وللمقارنة بين كفاية المعلمين في حقلي التعليم العام والخاص أجرى كاثي و فريتاق (Cathy & Freytags , 2001) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية في حقلي التعليم العام والخاص، كما بحثت الدراسة أثر تدريب المعلمين في رفع مستوى كفايتهم،على عينة بلغت (48) معلماً من ولاية فلوريدا، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً واضحة في الكفاية الذاتية والتعليمية للمعلمين، فقد وجد أن لدى معلمي التعليم الخاص مستوى أعلى من الكفاية الشخصية والتعليمية أكثر من معلمي التعليم العام، ولم يكن هناك أثر لبرامج التدريب التي خضع لها بعض المعلمين في رفع مستوى كفايتهم .

وأجرى جوسكي(Guskey, 1987) دراسة هدفت إلى معرفة أثر بعض المتغيرات في كفاية المعلمين، على عينة مكونة من (114) معلم مدرسة ابتدائية وثانوية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن مدركات الكفاية تختلف باختلاف المخرجات سواء كانت سلبية أم إيجابية، فيظهر المعلمون مسؤولية شخصية كبيرة للنجاحات التي يحققها الطلبة أكثر من الاخفاقات، فقد أظهر المعلمون كفاية ومسؤولية أقل للطالب المنفرد أكثر من نتائج المجموعة، ويقف المعلم موقفاً دفاعياً إذا كانت النتائج سلبية، ويعزي ضعف الأداء للطالب المنفرد لعوامل موقفيه خارجة عن سيطرته، وقد أصبح من الواضح في هذه الدراسة أن المعلم هو عنصر فعال ورئيسي في نتائج المجموعة سواء كانت إيجابية أو سلبية .

وأجرى تازان(Tasan, 2001) دراسة سعت لمعرفة أثر الخلفية العرقية للمدرس، وأثر التدريب، في كل من كفاية المعلم وخلفية الطالب اللغوية، وقد أجريت هذه الدراسة في ولاية كونكتيكا، على (234) معلماً في المرحلة الأساسية، وقد أظهرت نتائجها علاقة وارتباطاً واضحاً بين

خلفية الطالب اللغوية وكفاية المعلم، فيكون المعلم أكثر حساً بكفايته، عندما يدرس الطلبة الناطقين باللغة الإنجليزية أكثر من تدريسه للطلبة غير الناطقين بالإنجليزية، ومن النتائج التي توصلت إليها أيضاً، أن هناك أثراً إيجابياً لتحضير المدرس، وللتدريب والتأهيل المهني في كفاية المعلمين .

وفي دراسة قام بها كل من كامبرز وهنسون وسينتي (Chambers & Henson & Sienty, 2001) بحثت في أنماط الشخصية للمعلمين وذلك لاعطاء الرخصة للتعامل مع الحالات الخاصة والطارئة، ومعرفة أثر نمط الشخصية في السيطرة على إدارة الصف، على عينة بلغت (120) معلم من تكساس، وأظهرت النتائج بأن المعلمين الأكثر حساً بكفاية التعليم الشخصية هم الأقدر على إدارة الصف، وأن لكفاية المعلم أثر أكبر من نوع الشخصية في التعامل مع الحالات الطارئة .

وقد تناولت بعض الدراسات إيجابيات وسلبيات الدور الاجتماعي للمعلمات، ففي سلسلة من المقابلات أجراها كل من كلاسن وبرايس(Claesson & Brice, 1989) مع معلمات في (18) روضة أطفال، ممن يقمن بدور ثنائي أمهات ومدرسات، لمعرفة أثر هذا الدور الثنائي في الكفاية الشخصية ومدى شعورهن بالمشكلات المختلفة، فمن الإيجابيات التي تشعر بها المعلمات نتيجة هذا الدور، القدرة على حل مشكلات الأطفال، وتوفير أكبر قدر ممكن من المهارات الأكاديمية للأطفال، وقد وجد أن من يقمن بالدور الثنائي أكثر اهتماماً بنظريات تطور الطفولة من غيرهن، وبالتالي يظهر الأثر في زيادة ثقة المعلمة بقدرتها على تحقيق التغيير المرغوب في تعلم وسلوك الأطفال، وقد وجد أيضاً أن هناك بعض السلبيات لهذا الدور الثنائي، فقد أشارت بعض المعلمات أنه

من الصعب الجمع بين هذين الدورين، نتيجة لتعدد المسؤوليات والمهام تجاه الأطفال في البيت، والطلبه في المدرسة، مما يسبب لهن نوع من الإرباك، وبالتالي لا يستطعن القيام بالأعمال المتوقعة منهن .

ثانيا : الدراسات التي تناولت العبء التدريسي :

لقد تناول الكثير من الدراسات موضوع العبء الوظيفي كأحد الأسباب التي تؤدي إلى قصور أداء المعلمين، وأخذ هذا الموضوع حيزاً من اهتمام الباحثين فقد تناول السورطي (1997) هذا الجانب في دراسة نظرية استعرض فيها نتائج مجموعة من الدراسات العربية التي تناولت المشكلات التي تواجه المعلمين العرب، واقتراح الحلول المناسبة لها، تمهيداً لتطوير المعلمين العرب، وتحسين أوضاعهم وأدائهم، ورفع مستوياتهم، لان إصلاح المعلم هو البداية لأصلاح النظام التربوي والتعليمي، وقد أشارت الدراسة إلى أن من أكثر المشكلات التي تشتت أذهان المعلمين وتضعف قدرتهم على التركيز وعرض الأفكار : سوء الوضع المادي وتدني النظرة الاجتماعية للمعلمين و ضخامة العبء التدريسي والإداري على المعلمين . ويظهر ذلك من خلال كثرة المشكلات والمهمات التي يقوم بها المعلمون ومنها : زيادة عدد الحصص اليومية وزيادة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وإعداد الاختبارات المدرسية وتصحيحها، وإعداد وتجهيز الوسائل التعليمية واستخدامها، وضبط الطلبة داخل الفصل، والتخطيط للأنشطة الطلابية وتنفيذها، والإشراف على الطلبة وتوجيههم، وكثرة الأعمال الإدارية، ومتابعة الواجبات الصفية والبيتية التي يقوم بها الطلبة، وتوفير البيئة التعليمية الملائمة للطلبة، والمشاركة في

الاجتماعات المدرسية، وتحضير المادة التعليمية للدروس اليومية التي يؤديها المعلم، وإعداد الخطط اليومية لتلك الدروس والعمل على تنفيذها ؛ فهذه الأعباء جميعها تشكل ضغطاً على المعلمين، وتؤثر في مستوى إنجازهم وكفايتهم .

وقد أجرى السورطي (2000) دراسة أخرى حول مشكلات المعلمين في سلطنة عمان، وعلاقتها ببعض المتغيرات، على عينة بلغت (155) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين ضخامة العبء التدريسي، وضعف برامج التدريب أثناء الخدمة، ومن ضمن المتغيرات التي تناولتها الدراسة أثر المؤهل التربوي في كفاية وقدرة المعلمين، حيث أثبتت الدراسة أن العلاقة عكسية بين مؤهل المعلم ودرجة إحساسه بالمشكلات، فكلما زاد مؤهل المعلم كان أقل معاناة وشعوراً بالمشكلات المتوقعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التأهيل الذي يزيد في كفاية المعلم وقدرته، مما يقلل من المشكلات التي يمكن أن تواجهه وبالتالي تزيد مهارته في التغلب على العقبات المتوقعة .

وفي دراسة قام بها الديحان (1998) لاستقصاء مشكلات التدريس لمعلم الصف الأول الابتدائي في مدينة الرياض، على عينة بلغت (177) معلماً ومشرفاً ومديراً، وقد وجد أن من أهم المشكلات التي تعيق أداء المعلم ضخامة المجهود الذي يقوم به، ويتمثل بزيادة العبء التدريسي، كما تناولت الدراسة أثر التأهيل التربوي في مدى شعور المعلم بالمشكلات المختلفة، ولم تجد فروقاً بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين .

وهناك بعض الدراسات التي تناولت ضغوط العمل التي تواجه المعلمين فتنعكس سلباً على أدائهم، فقد أجرى المشعان(2000) دراسة

هدفت إلى بحث مصادر ضغوط العمل، لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (745) معلماً ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن العبء المهني يعد من أكبر مصادر الضغوط على المعلمين، مما يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي، وانخفاض الإنتاجية في العمل، وأن المعلمات أكثر شعوراً بالضغط من المعلمين، بسبب وجود أدوار أخرى لهن كأمهات وزوجات، وهذا ما يسمى بدور الجنس، وهذا من الأسباب التي دعت إلى تناول متغير الدور الاجتماعي، وأثره في كفاية المعلمين في هذه الدراسة .

وقد أدت ضغوط العمل هذه إلى وجود ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس فقد تناولت دراسة العزوز، وحلمي، والحميدان، وطه، وعبد الله ، وإسماعيل، وسيدة(1983) أسباب عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس في مراحل التعليم قبل الجامعي، واقتراح الحلول المناسبة لمعالجة هذه الظاهرة، وقد أجريت الدراسة على عينة من جميع عواصم الدول العربية، حيث تم اختيار(2200) طالباً ومعلماً من كل بلد عربي، وجد أن من أسباب العزوف عن مهنة التدريس، زيادة العبء التدريسي، حيث أخذت الفقرة الترتيب الخامس في مختلف الدول العربية، وفي الأردن أخذت الترتيب الثامن من أصل (14) سببا من أسباب العزوف عن المهنة، كما أظهرت النتائج أيضاً أن المعلمات أقل عزوفاً عن مهنة التدريس من المعلمين في الدول العربية بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص، وفسرت النتائج بناءً على الدور الذي يسند للمعلمات في تربية الأطفال، ومن الحلول التي اقترحتها الدراسة لهذه المشكلة ضرورة تخفيف العبء التدريسي عن المعلمين، وقد حصل على الترتيب الثاني في الأردن من أصل عشرة حلول .

وهناك بعض الدراسات التي تناولت العبء التدريسي كأحد المتغيرات التي تؤثر في عطاء المعلم وأدائه، فقد أجرى الشيخ (1987) دراسة استطلاعية في الكويت لمعرفة أثر بعض المتغيرات المادية والنفسية، في عطاء المعلم التربوي، على عينة مكونه من (81) معلماً ومعلمه من تسعة مدارس، وكان من نتائج تلك الدراسة، أن المعلمين غير راضين عن التقدير المادي والاجتماعي، ويشتكون من زيادة العبء التدريسي، وتجعل هذه العوامل المعلمين يصابون بشيء من الإحباط، ولهذا كله أثره في العائد التربوي .

وأكدت دراسة القحطاني(1978) على أثر زيادة العبء التدريسي كأحد العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن زيادة العبء التدريسي على المعلمين جاء من حيث الأهمية بالدرجة الأولى بالنسبة للمشكلات الأخرى، وينعكس هذا على أداء المعلم ونظرته إلى أثر العملية التعليمية في تغيير سلوك الطالب، وقد اقترحت الدراسة ضرورة تخفيف العبء عن المعلمين، لكي يتمكنوا من تطوير أنفسهم وتوجيه المزيد من الوقت والجهد لتلاميذهم وحل مشكلاتهم . وهكذا يتبين أن المعلم العربي ينوء بعبء ثقيل وحمل كبير، فقد أوضحت بعض الدراسات أن المسؤوليات الكبيرة التي تلقى على كاهل المعلم، تقف على رأس الأسباب، التي تجعله غير راضٍ بشكل عام عن مهنته، وبالتالي تنخفض دافعيته للتعليم وتضعف كفايته .

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة الكرك للعام الدراسي 2003/2002 والبالغ عددهم (2260) معلماً ومعلمة (985معلماً و 1275 معلمة) موزعين على (84) مدرسة ثانوية (39 مدرسة للذكور، 45 مدرسة للإناث) في أربعة مديريات للتربية والتعليم كما في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

عدد المعلمين والمعلمات وعدد المدارس الثانوية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك

المديرية	عدد المدارس الثانوية		عدد المعلمين في المدارس الثانوية		المجموع المعلمين
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
1- قصبة الكرك	17	18	471	573	1044
2-لواء المزار الجنوبي	12	12	269	328	597
3- لواء القصر	7	10	135	223	358
4- لواء الأغوار الجنوبية	3	5	110	151	261
المجموع	39	45	985	1275	2260

المصدر : (قسم الإحصاء والتخطيط في كل من مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك لعام 2002/ 2003) .

عينة الدراسة :

تم اختيار عدد من المدارس الثانوية من كل مديرية من مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بالطريقة العشوائية الطبقية، بنسب مماثلة لتوزيعها في مجتمع الدراسة؛ إذ تم اختيار (250) معلماً ومعلمة كعينة للدراسة، حيث بلغت 11.1% من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (2260) معلماً ومعلمة . وكان أفراد العينة موزعين على (34) مدرسة ثانوية(16 مدرسة للذكور، 18 مدرسة للإناث). ويشير الملحق رقم (1) إلى قائمة بأسماء المدارس التي مثلت عينة الدراسة . ويبين الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة .

جدول رقم (2)

عينة الدراسة من المدارس الثانوية وأعداد المعلمين في كل مدرسة من مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك

المديرية	عدد المدارس الثانوية		عدد المعلمين في المدارس الثانوية		مجموع المعلمين
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	(عينة الدراسة)
1- قصبة الكرك	7	7	52	63	115
2-لواء المزار الجنوبي	5	5	30	36	66
3- لواء القصر	3	4	15	25	40
4- لواء الأغوار الجنوبية	1	2	12	17	29
المجموع	16	18	109	141	250

أما توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة فيبينه الجدول رقم (3) .

جدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المؤهل التربوي	بكالوريوس		دبلوم / ماجستير تربية		
الدور الاجتماعي العبء التدريسي	أم أو أب	غير ذلك	أم أو أب	غير ذلك	المجموع
20 فما فوق	49	37	19	8	113
19-16	48	27	8	7	90
15 فما دون	24	7	10	6	47
المجموع	121	71	37	21	250

أداة الدراسة :

تم استخدام مقياس كفاية المعلم الذي طوره جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo) باعتباره أفضل المقاييس التي طورت لقياس كفاية المعلم لشموليته ومنهجيته في تقسيم أبعاد الكفاية (النهار والربابعة، 1992) فقد تكون هذا المقياس من بعدين هما : كفاية التعليم، وتعني مدى اعتقاد المعلم بأثر العملية التعليمية بالتأثير في تعلم الطلبة، وعدد فقرات هذا البعد ثماني فقرات هي (2، 4، 5، 6، 9، 14، 15، 23) وكفاية التعليم الشخصية، وتعني مدى اعتقاد المعلم بامتلاكه للقدرات والمهارات اللازمة للتأثير في تعلم الطلبة، وتتكون من الفقرات الباقية وعددها (17) فقرة، وبالتالي فان العدد الكلي لفقرات المقياس بعد التعريب والتحكيم (25) فقرة تتدرج حسب مقياس ليكرت من (1ـ لا أوافق بشدة إلى 6 ـ أوافق بشدة) . ويشير الملحق رقم (2) إلى أداة الدراسة .

ولتصحيح فقرات المقياس تأخذ الفقرات الإيجابية نفس الدرجات وتعكس الفقرات السلبية بحيث تأخذ الإجابة رقم (1) ست درجات والإجابة رقم(2) خمس درجات والإجابة رقم (3) أربع درجات والإجابة رقم (4) ثلاث درجات والإجابة رقم (5) درجتان والإجابة رقم (6) درجة واحدة وبهذا فان مدى التقديرات المحتملة للمقياس تتراوح ما بين (25 ــ 150) .

الصدق والثبات :

طبق النهار والربابعة (1992) مقياس كفاية المعلم المكون من(30) فقرة _ الذي طوره جيبسون وديمبو _على عينة من (345) معلماً ومعلمة (182معلماً و 163معلمة) بالإضافة إلى عرضه على لجنة من المختصين للتأكد من سلامة اللغة ومناسبته للسمة موضع القياس، وذلك لأغراض التأكد من صدق الاختبار .

ولدى استخدامهما للتدوير المائل والتدوير المتعامد في التحليل العاملي، وبناء على قيم تشبع الفقرات، اتضح أن الفقرات انقسمت إلى عاملين سميا الأول الكفاية الشخصية، وسميا الثاني الكفاية التعليمية . كما وجد أن البناء العاملي وقيم تشبع الفقرات على العاملين لم تتغير بتغير أسلوب التدوير، فاعتبر مؤشراً على صدق الأداة . كما وجد أن العاملين مرتبطان بصورة ضعيفة غير دالة إحصائياً مما يعني توفر صدق البناء للأداة، إذ اتفق ذلك مع نظرية باندورا .

وحذف الباحثان خمس فقرات من المقياس الأصلي (الفقرات 9، 10، 18، 22، 30) لأن تشبعها لم يكن كافياً لالحاقها بأحد العاملين، وتكون المقياس بذلك من (25) فقرة .

وقد أشار جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo) إلى أن مقياس كفاية المعلم يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة كما أشار النهار والربابعة (1992) حيث بلغ معامل الثبات كرومباخ ألفا للبعد الأول(0.78) وللبعد الثاني(0.75) وللمقياس ككل(0.79)، وقد استخدم هذا المقياس الباحثان النهار والربابعة (1992) في دراسة لهما، وتم حساب معاملات الثبات حيث بلغت(0.84) للبعد الأول (0.63) للبعد الثاني (0.79) للمقياس ككل، كما تم حساب معامل الثبات في هذه الدراسة (0.69) للكفاية التعليمية (0.80) للكفاية الشخصية (0.85) للمقياس ككل .

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة :

أ_ العبء التدريسي ويقع في ثلاثة مستويات : 1- 15 فما دون
2- من 16- 19
3- 20 فما فوق

ب- المؤهل العلمي والتربوي بمستويين: 1- بكالوريوس فقط
2- دبلوم أو ماجستير تربية .

ج- الدور الاجتماعي بمستويين : 1- يقوم بدور الأم أو الأب
2- لا يقوم بدور الأم أو الأب

المتغيرات التابعة :

أ_ كفاية المعلم بمستويين : 1- الكفاية الشخصية
2- الكفاية التعليمية

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة في كل بعد من بعدي المتغير التابع وأثر التفاعل الثنائي والثلاثي للمتغيرات المستقلة في كل بعد من بعدي المتغير التابع .

إجراءات الدراسة :

1_ تم زيارة مديريات التربية والتعليم لقصبة الكرك ولواء المزار الجنوبي ، والاتصال مع مديريات التربية للواء القصر ولواء الأغوار الجنوبية من خلال المشرفين التربويين، للحصول على معلومات عن أعداد المدارس الثانوية وأعداد المعلمين في تلك المدارس من أقسام الإحصاء والتخطيط في هذه المديريات .

2_اختيار عينة الدراسة من المجتمع الإحصائي بالطريقة العشوائية الطبقية

3- إعداد أداة الدراسة للتطبيق .

4_ تم الحصول على كتاب من عمادة الدراسات العليا لمديري التربية والتعليم في محافظة الكرك كما هو مشار إليه في ملحق رقم (3) .

5_ تم الحصول على الموافقة الخطية من بعض مديريات التربية والتعليم والحصول على الموافقة الشفهية من باقي المديريات، لتطبيق هذه الأداة على المعلمين في مدارسهم، كما هو في ملحق رقم (4) .

6_ تم توزيع أداة الدراسة على المعلمين في المدارس التي تم اختيارها لتعبئتها .

7_ جمع البيانات وتفريغها .

8_ تحليلها البيانات واستخراج النتائج .

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر العبء التدريسي والتأهيل التربوي والدور الاجتماعي في كفاية معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الكرك، ويتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها عينة الدراسة مبوبة حسب مستويات المتغير التابع .

أولا : النتائج المتعلقة ببعد الكفاية الشخصية :

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة في بعد الكفاية الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية . ويبين الجدول رقم (4) هذه النتائج .

جدول رقم (4)

تحليل التباين الثلاثي لتقديرات المعلمين في بعد الكفاية الشخصية حسب المتغيرات المستقلة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العبء التدريسي	11 . 422	2	5 . 711	0. 054	0. 948
التأهيل التربوي	6 . 458	1	6. 458	0. 061	0. 805
الدور الاجتماعي	186. 392	1	186. 392	1 . 754	0. 187
العبء x التأهيل	50 .458	2	25. 229	0. 237	0. 789
العبء x الدور	276. 923	2	138. 461	1. 303	0. 274
التأهيل x الدور	38. 564	1	38. 564	0. 363	0. 547
العبءx التأهيل x الدور	222. 779	2	111. 389	1. 048	0. 352
الخطأ	25288. 142	238	106. 253		
المجموع	26081.138	249			

وكانت النتائج المتعلقة بالبعد الأول (الكفاية الشخصية) في الجـــدول رقم (4) كالتالي :

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعـــد الكفايـــة الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للعبء التدريسي . ممـــا يعني أن تفاوت المعلمين في العبء التدريسي ضمن مستوياته الثلاثـــة (15 حصة فما دون، 16-19 حصة، 20 حصة فما فوق) لا يؤثر فـــي حسهم بكفايتهم الشخصية في التدريـــس، ويبيـــن الجـــدول رقـــم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية ضمن المستويات الثلاثة للعبء التدريسي .

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية حسب المتغيرات المستقلة الرئيسة

المتغيرات المستقلة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العبء التدريسي	15 فما دون	72 . 784	1 . 728
	19-16	72. 921	1 .474
	20 فما فوق	73. 398	1. 223
المؤهل التربوي	بكالوريوس	72. 822	0 . 925
	دبلوم أو ماجستير تربية	73. 246	1. 450
الدور الاجتماعي	لا يقوم بدور اجتماعي	74. 173	1. 377
	يقوم بدور اجتماعي	71. 895	1. 029

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للمؤهل التربوي . مما يعني أن تفاوت المعلمين في مؤهلاتهم التربوية (بكالوريوس، دبلوم أو ماجستير) لا يؤثر في حسهم في كفايتهم الشخصية التدريسية، ويبين الجدول رقم(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية ضمن مستويي المؤهل التربوي .

3 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للدور الاجتماعي . مما يعني أن تفاوت المعلمين في الدور الاجتماعي (يقوم بدور اجتماعي، لا يقوم بدور اجتماعي) لا يؤثر في حسهم في كفايتهم الشخصية التدريسية، ويبين الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية ضمن مستويي متغير الدور الاجتماعي .

4_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثنائي بين العبء التدريسي والمؤهل التربوي، فقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية التدريسية متقاربة، ويعني هذا أن تفاوت المعلمين في كل من المؤهل التربوي والعبء التدريسي لا يؤثر في حسهم بكفايتهم الشخصية في التدريس . ويبين الجدول رقم(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع متغيري المؤهل التربوي والعبء التدريسي .

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم الشخصية حسب التفاعل الثنائي

بين العبء التدريسي والمؤهل التربوي

العبء التدريسي / المؤهل التربوي	15 فما دون	16- 19حصة	20 فما فوق
بكالوريوس	72.95 (2. 20)	73.09 (1. 26)	72. 42 (1. 12)
دبلـــــــــوم أو ماجستير تربية	72. 62 (2. 66)	72.75 (2. 67)	74. 37 (2. 17)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

5_عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح >0.05) فـــي بعـــد الكفايـــة الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثنائي بين العبء التدريسي والدور الاجتمـــاعي. فقـــد كـــانت المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتـــــهم الشـــخصية فـــي التدريس متقاربة، ويعني هذا أن تفاوت المعلمين في كل مـــن العـــبء التدريسي والدور الاجتماعي لا يؤثر في حسهم بكفايتـــهم الشـــخصية. ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافـــات المعياريـــة لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع متغيري العبء التدريسي والـــدور الاجتماعي .

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم الشخصية حسب التفاعل الثنائي

بين العبء التدريسي والدور الاجتماعي

العبء التدريسي / الدور الاجتماعي	15 فما دون	16- 19حصة	20 فما فوق
لا يقوم بدور اجتماعي	73. 24 (2. 87)	75. 90 (2. 20)	73. 38 (2. 01)
يقوم بدور اجتماعي	72. 33 (1. 93)	69. 94 (1. 97)	73. 42 (1. 39)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

6_عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثنائي بين المؤهل التربوي والدور الاجتماعي . فقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية التدريسية متقاربة، مما يعني أن تفاوت المعلمين في كل من المؤهل التربوي والدور الاجتماعي لا يؤثر في حسهم بكفايتهم الشخصية. ويبين الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع متغيري المؤهل التربوي والدور الاجتماعي .

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم الشخصية حسب التفاعل الثنائي

بين المؤهل التربوي والدور الاجتماعي

المؤهل التربوي الدور الاجتماعي	بكالوريوس	دبلوم أو ماجستير تربية
لا يقوم بدور اجتماعي	73. 44 (1. 57)	74. 90 (2. 27)
يقوم بدور اجتماعي	72. 20 (0. 98)	71. 59 (1. 81)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

7_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثلاثي بين العبء التدريسي والدور الاجتماعي والمؤهل التربوي : فقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم الشخصية التدريسية متقاربة . مما يعني أن تفاوت المعلمين في العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي، لا يؤثر في حسهم بكفايتهم الشخصية في التدريس . ويبين الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع المتغيرات المستقلة (العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي) .

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم الشخصية حسب التفاعل الثلاثي

بين العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي

العبء التدريسي	15 فما دون		16 - 19حصة		20 فما فوق	
المؤهل التربوي / الدور الاجتماعي	بكالوريوس	دبلوم/ماجستير تربية	بكالوريوس	دبلوم/ماجستير تربية	بكالوريوس	دبلوم/ماجستير تربية
لا يقوم بدور اجتماعي	74. 14 (3. 90)	72. 33 (4. 21)	73 .81 (2. 02)	78 .00 (3. 90)	72. 38 (1. 70)	74. 38 (3. 64)
يقوم بدور اجتماعي	71. 76 (2. 06)	72. 90 (3. 26)	72. 38 (1. 49)	67. 50 (3. 64)	72. 47 (1. 47)	74. 37 (2. 37)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

ثانيا : النتائج المتعلقة ببعد الكفاية التعليمية:

تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way – ANOVA) للكشف عن أثر المتغيرات المستقلة في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية . ويبين الجدول رقم (10) هذه النتائج :

والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية ضمن المستويات الثلاثة للعبء التدريسي .

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية حسب المتغيرات المستقلة الرئيسة

المتغيرات المستقلة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العبء التدريسي	15 فما دون	30. 221	0. 755
	19-16	30. 839	0. 644
	20 فما فوق	30. 385	0. 534
المؤهل التربوي	بكالوريوس	29. 896	0. 404
	دبلوم أو ماجستير تربية	31. 067	0. 633
الدور الاجتماعي	لا يقوم بدور اجتماعي	30. 434	0. 602
	يقوم بدور اجتماعي	30. 529	0. 450

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للمؤهل التربوي . مما يعني أن تفاوت المعلمين في مؤهلاتهم التربوية (بكالوريوس، دبلوم أو ماجستير) لا يؤثر في حسهم في كفايتهم التعليمية . ويبين الجدول رقم(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية ضمن مستويي المؤهل التربوي .

3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للدور الاجتماعي . مما

يعني أن تفاوت المعلمين في الدور الاجتماعي(يقوم بدور اجتماعي، لا يقوم بدور اجتماعي) لا يؤثر في حسهم في كفايتهم التعليمية . ويبين الجدول رقم(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية ضمن مستويي متغير الدور الاجتماعي .

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(ح <0.05) في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثنائي بين العبء التدريسي والمؤهل التربوي . فقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية متقاربة، ويعني هذا أن تفاوت المعلمين في كل من المؤهل التربوي والعبء التدريسي لا يؤثر في حسهم بكفايتهم التعليمية . ويبين الجدول رقم(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع متغيري المؤهل التربوي والعبء التدريسي .

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم التعليمية حسب التفاعل الثنائي

بين العبء التدريسي والمؤهل التربوي .

العبء التدريسي المؤهل التربوي	15 فما دون	16- 19حصة	20 فما فوق
بكالوريوس	30. 109 (0. 963)	29. 321 (0. 548)	30. 260 (0. 490)
دبلوم أو ماجستير تربية	30. 333 (1. 163)	32. 357 (1. 165)	30. 510 (0. 949)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ح <0.05) في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثنائي بين العبء التدريسي والدور الاجتماعي . فقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية متقاربة . ويعني هذا أن تفاوت المعلمين في كل من العبء التدريسي والدور الاجتماعي لا يؤثر في حسهم بكفايتهم التعليمية . ويبين الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع متغيري العبء التدريسي والدور الاجتماعي .

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم التعليمية حسب التفاعل الثنائي

بين العبء التدريسي والدور الاجتماعي

العبء التدريسي الدور الاجتماعي	15 فما دون	16- 19حصة	20 فما فوق
لا يقوم بدور اجتماعي	30. 012 (1. 253)	31. 376 (0. 959)	29. 91 (0. 878)
يقوم بدور اجتماعي	30. 430 (0. 843)	30. 302 (0. 860)	30. 856 (0. 609)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(ح <0.05) في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثنائي بين المؤهل التربوي والدور الاجتماعي . فقد كانت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية متقاربة . مما يعني أن تفاوت المعلمين في كل من المؤهل التربوي والدور الاجتماعي لا يؤثر في حسهم بكفايتهم التعليمية . ويبين الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع متغيري المؤهل التربوي والدور الاجتماعي .

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين لكفايتهم التعليمية حسب التفاعل الثنائي

بين المؤهل التربوي والدور الاجتماعي

المؤهل التربوي / الدور الاجتماعي	بكالوريوس	دبلوم / ماجستير تربية
لا يقوم بدور اجتماعي	29.866 (0.685)	31.002 (0.990)
يقوم بدور اجتماعي	29.927 (0.428)	31.132 (0.791)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

7_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية(ح <0.05) في بعد الكفاية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية تعزى للتفاعل الثلاثي بين العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي، فقد كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايتهم التعليمية متقاربة، مما يعني أن تفاوت المعلمين في العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي، لا يؤثر في حسهم بكفايتهم التعليمية . ويبين الجدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات المعلمين الناتجة من تقاطع المتغيرات المستقلة (العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي) .

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات مجموعات المعلمين للكفاية التعليمية حسب التفاعل الثلاثي بين مستويات العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي

العبء التدريسي	15 فما دون		16 - 19حصة		20 فما فوق	
المؤهل التربوي / الدور الاجتماعي	بكالوريوس	دبلوم/ماجستير تربية	بكالوريوس	دبلوم/ماجستير تربية	بكالوزيوس	دبلوم/ماجستير تربية
لا يقوم بدور اجتماعي	29. 857 (1. 702)	30. 167 (1. 839)	038.30 (0.883)	32. 714 (1. 702)	29 .703 (0. 740)	30. 125 (1. 592)
يقوم بدور اجتماعي	30. 360 (0. 901)	30. 500 (1. 424)	28. 604 (0. 650)	32. 000 (1. 592)	30. 816 (0. 643)	30 .895 (1 .0333)

يمثل الرقم المحصور بين قوسين الانحراف المعياري ويمثل الرقم الآخر المتوسط الحسابي

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

بعد استعراض نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى الملاحظات التالية :

1 _ عدم وجود أثر للعبء التدريسي وتفاعلاته مع الدور الاجتماعي والمؤهل التربوي في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، وعند تفسير هذه النتيجة يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أننا نسأل المعلم عن الأداء المتوقع منه في المستقبل وليس الأداء في الوقت الحالي، لذا فان شعوره بالمسؤولية تجاه الطلبة يجعله يضع احتمالاً للأداء المستقبلي بأنه سيكون جيداً، وغير متأثر بالظروف المتوقع إعاقتها مثل العبء التدريسي . فجميع المعلمين يعتقدون بأنهم يمتلكون المهارات والقدرات التي تؤثر في تعلم الطلبة وتوجه سلوكهم، وهذا لا يتعدى الشعور والإحساس فقط وليس الممارسة الفعلية التي يمكن أن تترك أثراً ملموساً يمكن قياسه وملاحظته، فشعور المعلم بامتلاكه للمهارات والقدرات اللازمة لعملية التغيير، لا تعني أنه قادر فعلياً على ذلك التغيير .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العبء التدريسي للمعلمين عينة الدراسة كان متقارباً، فكانت توقعات جميع المعلمين للأداء المستقبلي على مستوى من الكفاية، بحيث لم تتأثر بمتغير العبء التدريسي، فكل إنسان لديه رغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها علماء النفس تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الشديدة في العمل بشكل مستقل، والسعي لحل المشكلات التي تعيق أداءه ؛ وتؤكد نظريات علم النفس أن الذات تسعى دائماً للتطور باستمرار، وبذلك يطور

الإنسان اتجاهاته وقيمه ومعتقداته، لتساعده على إحكام صلته بالبيئة التي يعيش فيها وينتمي إليها(عدس، توق، 1986)، وبالتالي يشعر المعلم بأنه يمتلك القدرة على تغيير سلوك الطلبة، لأنه يعتز بما يحصل عليه من نجاحات، ويلوم نفسه في حال الفشل والتقصير . كما أن تمكن المعلم من مادته التي يدرسها، وقدرته على التعامل مع الطلبة ومشكلاتهم، والسيطرة على المواقف الصفية، لا يتوقع أن يكون هناك ازدواجية في أدائه، أي إن كان العبء التدريسي قليلاً تكون كفايته عالية وإذا كان العبء كبيراً تكون كفايته منخفضة، بل على العكس من ذلك، يكون أداؤه على مستوى من الكفاية والإتقان في كل الأحوال ولا يتأثر بالظروف الطارئة .

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنظمة التربية والتعليم والتي تحدد عبء المعلم كحد أعلى (24) حصة اسبوعية، فإذا زاد عن هذا الحد يمكن أن يتقاضى المعلم أجراً إضافياً على ذلك ؛ وهذا يشعر المعلم أن زيادة العبء من الحصص الصفية ما هو إلا ضمن واجباته التي نصت عليها تعليمات التربية والتعليم، وبالتالي فهو يقوم بدور مأجور عليه . أما فيما يتعلق باتفاق أو اختلاف نتائج الدراسة المتعلقة بهذا المتغير مع الدراسات السابقة، فأنه لا يوجد دراسات تناولت هذا المتغير وأثره في كفاية المعلمين، سواء على صعيد الدراسات العربية أو الأجنبية على حد ما علم .

2 _ وقد كشفت النتائج أيضاً عن عدم وجود أثر للمؤهل التربوي وتفاعلاته مع العبء التدريسي والدور الاجتماعي، في الكفاية الشخصية والتعليمية للمعلمين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والمعاناة والمسؤوليات للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين، من حيث المشكلات الطلابية والإدارية في جميع المدارس ؛ فظروف المعلم بعد

التأهيل لم تختلف عما كانت عليه قبل التأهيل، من حيث الحوافز المادية والمعنوية، فمن حيث العلاوات المادية فهي رمزية للغاية ولا تذكر، أما الحوافز المعنوية فهي غير موجودة نهائياً، فإذا ما قارن المعلم هذا الوضع بالجهد الذي يبذله أثناء عملية التأهيل، أو الوقت الذي يقضيه في تلك البرامج، فان عملية التأهيل ستكون غير مجدية بالنسبة له، لأنها لا تلبي احتياجاته ورغباته، فهو يفتقد إلى الدافعية والدعم والتشجيع لتلك البرامج، هذا بالإضافة إلى قصور هذه البرامج عن تغطية الأدوار الجديدة للمعلم (السورطي،1997) مما أفقد هذه البرامج الفاعلية والأثر في كفايته الشخصية والتعليمية ؛ فلا يوجد ما يدعو المعلم المؤهل إلى التميز، ومن الطبيعي وفقاً لذلك أن لا تظهر فروق بين تقديرات المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين سواء في بعد الكفاية الشخصية أو التعليمية .

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة السورطي(2000) فيما يتعلق بأثر المؤهل التربوي، فقد وجد في دراسة السورطي أن المؤهل التربوي يشعر المعلم بقدرته في السيطرة على المشكلات التي تواجهه، وقد يعزى اختلاف النتيجة إلى اختلاف مجتمع الدراسة، فقد أجرى السورطي دراسته على المعلمين في سلطنة عمان، ونظراً لاختلاف ظروف المعلمين العمانيين من حيث الحوافز المادية والمعنوية، والدعم المستمر والتشجيع، كان هناك أثر إيجابي للتأهيل في كفايتهم الشخصية والتعليمية .

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بأثر المؤهل التربوي مع دراسة النهار والربابعة (1992)، فالمعلمون رغم خضوعهم إلى برامج تأهيل وتدريب، وحصولهم على مؤهلات تربوية عليا، إلا أن شعورهم بالكفاية الشخصية والتعليمية لم يتأثر، ويمكن تفسير ذلك بقصور برامج

التأهيل بجانبيها النظري والعملي، ومن الملاحظ أنه رغم خضوع المعلم إلى برامج تأهيل وتدريب، إلا أنه ما زال يستخدم الأساليب التقليدية في التدريس، لشعوره بقدرة هذه الأساليب على توفير قدر ملائم من الانضباط والنظام داخل غرفة الصف، ظناً منه أن هذا هو المطلوب .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى الفجوة ما بين النظرية والتطبيق في برامج التأهيل، فليس كل ما يتعلمه المعلم قابل للتطبيق العملي في الميدان، ربما لقلة الإمكانات والتجهيزات اللازمة لعملية التغيير، كما أن عملية التغيير تتطلب وقتاً وجهداً من المعلم من حيث الإعداد والتنفيذ، وربما لان المعلم تلقى معرفة أكاديمية نظرية في هذه البرامج ولم يرافقها ممارسة وتدريب عملي ؛ وقد أكدت بعض الدراسات منها دراسة هول(Hall, 2001) ودراسة يونق ووتكنز (Yeung & Watkins, 1998) على أهمية إعداد مناهج خاصة لتأهيل المعلمين، والتركيز على المعرفة الأكاديمية إلى جانب المهارات العملية في تلك البرامج، من أجل رفع كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية .

3_ أما فيما يتعلق بأثر الدور الاجتماعي للمعلم، فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود أثر للدور الاجتماعي للمعلمين في كفايتهم الشخصية والتعليمية، وقد يرجع السبب في ذلك، إلى أن المسؤوليات العديدة والأعباء والمهام التي يقوم بها المعلم بجانب مسؤولية الأبناء قد أثقلت كاهله، مما جعله غير قادر على التوفيق بين مسؤولياته الوظيفية وأدواره الاجتماعية،فهذا التعارض بين متطلبات الأدوار يترتب عليه زيادة في ضغوط العمل على المعلمين الذين يقومون بدور اجتماعي، مما يدفعهم إلى السعي للمحافظة على التوازن في أداء الدورين ؛ وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المشعان

(2000) فيما يتعلق بأثر الدور الاجتماعي،حيث أشارت دراسة المشعان إلى أن الدور الاجتماعي من أهم أسباب شعور المعلمـــات بـــالضغوط المهنية، مما أدى إلى انخفاض مستوى الإنتاجية، كمـــا اختلفـــت هـــذه النتيجة مع تفسير نتائج دراسة النهار والربابعة (1992) ودراسة شـــاهد وثومباســـون (Shahid & Thompson, 2001) فيمـــا يتعلـــق بـــأثر الجنس، حيث وجد أن المعلمات أكثر حساً بالكفاية من المعلمين، وفسر هذا الأثر بالدور الاجتماعي الذي تقوم به المعلمات، إلا أنه تم تنـــاول الدور الاجتماعي كمتغير مستقل في هذه الدراســـة للجنســـين معـــاً – المعلمين والمعلمات – ولم يظهر له أثر فـــي الكفايـــة الشـــخصية أو التعليمية،وربما يكون سبب هذا الاختلاف هو أن الأثـــر الـــذي ظـــهر للجنس في تلك الدراسات لم يكن سببه الدور الاجتماعي الذي تقوم بـــه المعلمات،وانما لاسباب أخرى ؛ كما أشارت دراسة كلاسن وبرايـــس (Claesson & Brice, 1989) إلى بعض الســـلبيات والإيجابيـــات فـــي ازدواجية الدور للمعلمات كأمهات ومدرسات بنفس الوقـــت، فـــالدور الثنائي يمنح المعلمات القدرة في التعـــرف علـــى مشـــكلات الطلبـــه والسيطرة عليها، وبنفس الوقت يعد هذا الدور عبئاً على من يقوم بـــه لتعدد المهام والمسؤوليات،سواء في المدرسة أو البيت، فلا يجد المعلـــم وقتاً للراحة، وربما يؤدي إلى قصور في أدائه لكلا الدورين .

التوصيات

1 _ إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول مفهوم كفاية المعلم كمتغير تابع أو مستقل، اعتقاداً بأثره في تحصيل الطلبة، وتنمية مهاراتهم المختلفة، وتعديل سلوكهم .

2 _ إجراء مزيد من الدراسات حول أثر العبء التدريسي في كفاية المعلمين، من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفين ومعلمي القطاع الخاص .

3 _ إنشاء مراكز خاصة لتدريب وتأهيل المعلمين تابعة لكليات التربية في الجامعات، بحيث تقوم كليات التربية بإعداد المعلمين أكاديمياً، وتتولى هذه المراكز الجانب العملي في تدريب المعلمين،من خلال وضع برامج خاصة تعدها هذه المراكز وتعمل على تنفيذها ومتابعتها أثناء وبعد عملية التأهيل لملاحظة مدى تفعيلهم للمهارات التي حصلوا عليها.

4 _ التركيز على الجانب العملي في برامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة أكثر من الجانب النظري .

5 _القيام بدراسات فعلية لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم، للتعرف على حاجاتهم وتلبيتها .

6 _ تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لتشجيعهم ورفع كفايتهم الشخصية والتعليمية .

قائمة المراجع

المراجع العربية :

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (1984). علم النفس التربوي. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

الأمير، محمد(2002). تدريب معلمي التعليم الابتدائي والإعدادي في ضوء المتغيرات الجديدة . مجلة التربية ، 17(141)، 96 – 122 .

أيوب، سعاد(1999). التأهيل التربوي في وزارة التربية والتعليم. رسالة المعلم، 39 (2) ، 33–36 .

جرادات، عزت، وعبيدات ، ذوقان، وأبو غزالة، هيفاء، وعبد اللطيف، خيري(1990) . التدريس الفعال . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحسين، حماش(1993) . تأثير التربية الأسرية على الدور الاجتماعي للشباب. رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر، الجزائر.

حمدان، محمد (1988) . تطوير المعلمين وظيفيا أثناء الخدمة . رسالة المعلم ، 29 (1)، 79– 95 .

الخطيب، أحمد(1990). رؤية مستقبلية لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي . مجلة مؤته للبحوث والدراسات، 2 (5)، 103– 136.

الديحان، محمد(1998). مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي . رسالة الخليج العربي ، 19 (69)، 19 – 68 .

الزراد، فيصل(1990). الكفاية العلمية والمهنية لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو تجربة الفصول المميزة . المجلة العربية للبحوث التربوية، 10(1)، 38 – 70 .

سورطي، يزيد (1997) . المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها. المجلة العربية للتربية ، 2(17) ، 165– 195 .

سورطي، يزيد(2000). مشكلات المعلمين العرب في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، 8 (18)، 215– 243 .

شحا ته، حسن ؛ أبو عميرة، مخبات (1994). المعلمون والمتعلمون انماطهم وسلوكهم وأدوارهم . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .

الشيخ، عبدا لله (1987). دراسة استطلاعية لأثر بعض المتغيرات في عطاء المعلم التربوي . المجلة التربوية ، 4(15)، 135– 159 .

الطحان، محمد (1989). تجارب واتجاهات عالمية حديثة في مجال تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين . المجلة العربية للتربية ، 9 (1)، 96 – 118.

الطراونة، منتهى(1996). دراسة مقارنة بين المدارس الثانوية الريادية وغير الريادية في أقليم جنوب الأردن . رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

عدس، عبد الرحمن ؛ توق، محيي الدين(1986). المدخل إلى علم النفس . نيويورك: دار جون وايلي وابنائه للطباعة والنشر .

عروق، إدريس (1992). تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية . رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن .

العزوز، عبد العزيز؛ حلمي، حامد ؛ الحميدان، حمدان ؛ طه، عبد الجواد ؛ عبد الله، رفعت ؛ إسماعيل، محمد ؛ سيدة، يوسف (1983). ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس ، تونس: المنظمة العربية للثقافة و الفنون .

غنيمة، محمد (1996). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

القحطاني، وهف(1978). العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة رسالة الخليج، 21(78)،111 - 123 .

قورة، حسين (1985). إعداد معلم المرحلة الثانوية بين الواقع العربي وبعض الاتجاهات العالمية . مجلة التربية، 22(104)، 121 - 137 .

مديرية التربية والتعليم / الكرك (2003) . التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم في مديرية تربية قصبة الكرك (غير منشور)، قسم الإحصاء والتخطيط 2002/ 2003 .

مديرية التربية والتعليم / الكرك (2003). التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم في مديرية تربية لواء المزار الجنوبي (غير منشور)، قسم الإحصاء والتخطيط 2002/ 2003 .

مديرية التربية والتعليم / الكرك (2003) . التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم في مديرية تربية لواء القصر (غير منشور)، قسم الإحصاء والتخطيط 2002/ 2003 .

مديرية التربية والتعليم / الكرك (2003). التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم في مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية (غير منشور)، قسم الإحصاء والتخطيط 2002/ 2003 .

المشعان، عويد (2000). مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتين وغير الكويتين . مجلة جامعة دمشق ، 6 (1)، 203-237

معتوق، فريدرك (1993) . معجم العلوم الاجتماعية ، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتاب العربي .

المومني، ماجد (1993). دور المعلم في العملية التربوية . مجلة التربية 22(106)، 82-91 .

النهار، تيسير، والربابعة، محمد(1992) . كفاية المعلم في المدارس الاردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس بها . مؤتة للبحوث والدراسات ، 7 (3) ، 41- 68 .

الهواري، عادل ؛ مصلوح، سعد (1994). موسوعة العلوم الاجتماعية. القاهرة : مكتبة الفلاح .

المراجع الأجنبية :

Bandura, A .(1977) . Self – Efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change . Psychological Review , 84 (2) , 191-215 .

Bandura, A .(1993). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning Educatioal Psychologist , 28 (2), 117- 148.

Bandura, A . (1997) . Bandura Teacher Efficacy Scale.(http: // search . epnet . com) Research Instruments .

Cathy, E .& Freytags . (2001) . Teacher Efficacy and Inclusion : The Impact of Preservice Experiences on Beliefs . Paper Presented at the Annual Meeting of the southwest Educational Research Association . U.S . Florida No . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 451180) .

Chambers ,M .& Henson ,K . & Sienty ,F . (2001) . Personality Types and Teaching Efficacy as Predictors of classroom control orientation in Beginning Teachers . Paper presented at the Annual Meeting of the southwest Educational Research Association . U.S. Texas . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 452184) .

Claesson, A . & Brice ,A . (1989) . Teacher / Mothers : Effects of a Dual Role , American Educationl Research Journal , 26 (1), pp 1- 23 .

Cowley, K.& Meehan, M . (2001) . Assessing teacher efficacy and professional learning community. Paper presented at the Annual meeting of the creative National Evaluation Institute . Wilmington , NC.(ERIC Document Reproduction Service No . ED 458274) .

Goddard, R .(2001) . Collective Efficacy : A Neglected construct in the study of schools and student Achievement . Journal of Educational Psychology , 93 (3),pp 467- 476 .

Goddard, R . Hoy, w .& Hoy , A. (2000) . Collective Teacher Efficacy : Its Meaning , Measure , and Impact on student Achievement . Reports – Research No . (ER Document Reproduction Service No . EJ 624131) .

Guskey, T . (1987) . Context Variables that Affect Measures of teacher Efficacy , Journal of Eductional Research , 81 (1) , pp 41 - 47 .

Guskey ,T. (1981) . Responsibility for student Achievement scale . (http: // Search . epnet . com)Research Instruments .

Hall,V. M .(2001) . Teacher efficacy narratives as a curricular for preservice teachers . (Report No. U.S , Illinois . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 454187) .

Henson, R .k . (2001) . Teacher self–efficacy : substantive implications and measurement dilemmas . Paper presented at the Annual meeting of the Educational Research Exchange . College station Texas . (ERIC Document Reproduction service No. ED 452208).

Midgley, C.& Feldlaufer, H .& Eccles , J. (1989). Change in teacher efficacy and student Self and – task related beliefs in mathematics during the transition Junior high school . Journal of Educaional Psychology . 81 (2), pp 247-258 .

Milson, A. (2001). Teacher efficacy and character education . Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association . Seattle,WA. (ERIC Document Reproduction service No . ED 454212) .

Scribner, J. p.(1998) . Teacher Efficacy and Teacher professional learning : What school leaders should know . Paper presented at the annual convention of the university council for Educational administration, Amarica.(ERIC Document Reproduction service No . ED 426969) .

Shahid, J .& Thompson ,D. (2001). Teacher Efficacy : A Research synthesis Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 453170) .

Soto, G . & Goetz I . (1998) . Self – efficacy beliefs and the education of students with severe disabilitiees (ERIC Document Reproduction service No , EJ 599176) .

Tasan, A .P. (2001). Teacher Efficacy and diversity : Imlications for teacher training . Paper presented at the Annual Meeting of the American Educatioal Reserch Association . No . Seattle, U .S . Connecticut . (ERIC Document Reproduction service No . ED 453201) .

Tracz, S. M .& Gibson, s . (1986) . Effects of Efficacy . Paper Presented at the Annual Meeting of the califor nia Educational Research Associcalion , california No (ERIC Document Reproduction service No . ED281853) .

Wax , A . S, & Dutton M . (1991) . The R elationship between Teacher Use of cooperative learning and Teacher Efficacy . Paper presented at the Annual Meeting of the American Eductional Research Association , chicago .(ERIC Document Reproduction Service No . ED 332977) .

Woolfolk ,A.E.& Hoy , W.K.(1990). Prospective teachers : Sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology. 82 (1), pp 81-91 .

Yeung , K . W, & Watkins , D . (1998) . Hong Kong student Teachers personal construction of teacher Efficacy . Research supported by a research grant offered by the Hong Kong Institute of Education .(ERIC Document Reproduction service No. ED439111) .

ملحق رقم (1)
أسماء المدارس عينة الدراسة

ملحق رقم(1)

أسماء المدارس عينة الدراسة *

المديريـــــــة	مدارس الإناث	مدارس الذكور
تربية قصبة الكرك	أدر الثانوية	المنشية الثانوية
	عي الثانوية	أدر الثانوية
	الغوير الثانوية	الشهابية الثانوية
	الكرك الثانوية	زيد بن حارثة الثانوية
	المنشية الثانوية	العدنانية الثانوية
تربية لواء المزار الجنوبي	الحسينية الثانوية	الهاشمية الثانوية
	الجعفرية الثانوية	الحسينية الثانوية
	الطيبة الثانوية	العراق الثانوية
	مجرا الثانوية	مؤته الثانوية
تربية لواء القصر	مغير الثانوية	حمود الثانوية
	الجدعا الثانوية	الربة الثانوية
	السماكية الثانوية	الأمير زيد الثانوية
	الياروت الثانوية	خالد بن الوليد(فقوع)
	القصر الثانوية	عمر بن الخطاب الثانوية
تربية الأغوار الجنوب	المزرعة الثانوية	الصافي الثانوية
	أم الهشيم الثانوية	المزرعة الثانوية
	النقع الثانوية	فيفا الثانوية

* تمثل هذه القائمة أسماء المدارس التي زارتها الباحثة ولم يدخل ضمنها المعلمون الذين وزعت عليهم أداة الدراسة أثناء دورات تدريبية .

ملحق رقم (2)

مقياس كفاية المعلم

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

أداة الدراسة

مقياس كفاية المعلم

أخي المعلم / أختي المعلمة

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على موقفك من بعض الأمور التربوية إذا كنت تدرس المرحلة الثانوية، وتتألف من (25) فقرة، يرجى الإجابة عليها بكل صدق وموضوعية مؤكدين أن المعلومات المحصلة بهذه الاستبانة لن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي .

وإذ تقدر الباحثة جهدك ووقتك نرجو قراءة كل فقرة وتقدير درجة موافقتك بدقة وصراحة بوضع دائرة حول رقم أحد البدائل المقابلة (1-6) بحيث يعكس رأيك بكل عبارة.

1- لا أوافق بشدة
2- لا أوافق عادة
3- لا أوافق غالبا
4- أوافق غالبا
5- أوافق عادة
6- أوافق بشدة

معلومات عامة : شاكرة حسن تعاونكم الباحثة

سميحة الخرشة

1- النصاب التدريسي ( ) حصة .

2- المؤهل العلمي والتربوي ( ) (بكالوريوس فقط)

( ) (دبلوم أو ماجستير تربية)

3- الدور الاجتماعي ( ) (أم أو أب)

( ) (غير ذلك)

1:	عندما يكون أداء الطالب أفضل من مستوى أدائه، فغالبا ما يكون سبب ذلك ما بذلته من جهد إضافي .	6 5 4 3 2 1
2:	يعتبر تأثير الساعات التي يقضيها الطالب في الصف أو المدرسة اقل من تأثير البيت.	6 5 4 3 2 1
3:	إذا اخبرني أهل الطالب أن سلوكه في المدرسة أفضل كثيرا مما هو عليه في البيت، فأنني أعتقد أن سبب ذلك ما املكه من أساليب محددة لضبط سلوكه، وهي أساليب ربما يفتقر إليها أهل الطالب .	6 5 4 3 2 1
4:	أن العوامل المرتبطة بالأسرة (الخلفية العائلية أو الأسرية للطالب) تحدد ما يستطيع الطالب أن يتعلمه .	6 5 4 3 2 1
5:	إذا كانت مهارة المعلم التعليمية ودافعيته للتعليم مناسبة، فأنة يستطيع التعامل مع اكثر الطلاب صعوبة .	6 5 4 3 2 1
6:	إذا كان الطلاب غير منضبطين في البيت، فأنه من المحتمل ألا يتقبلوا أي نظام .	6 5 4 3 2 1
7:	لدي تدريب كاف يمكنني من معالجة أي مشكلة تعليمية تقريبا	6 5 4 3 2 1
8:	إن إعدادي المهني كمعلم وخبراتي التعليمية أعطتني المهارات اللازمة لان أكون معلما فعالا .	6 5 4 3 2 1
9:	يعزى التفاوت في تحصيل الطلبة إلى اختلاف المعلمين في سلوكهم وقدراتهم التعليمية .	6 5 4 3 2 1
10:	عندما يواجه الطالب صعوبة في حل واجباته فأنني أكون قادرا عاى تعديليها بحيث تناسب مستواه .	6 5 4 3 2 1
11:	إذا كان أحد الطلبة الجدد في الصف غير قادر على التركيز على المهمة المطلوبة في وظيفة ما، فانه لا يمكنني عمل إلا القليل لزيادة تركيزه على المهمة.	6 5 4 3 2 1
12:	إذا حصل الطالب على علامات افضل من العلامات التي اعتاد أن يحصل عليها، فيكون سبب ذلك عادة أنني وجدت طرق تعليم افضل لتعليم ذلك الطالب .	6 5 4 3 2 1
13:	عندما أحاول فعلا وبجدية ، يمكنني التعامل مع اكثر الطلاب صعوبة	6 5 4 3 2 1

:14	إن ما يمكن تحقيقه من قبل المعلم محدود بسبب التأثير الكبير لبيئة الطالب الأسرية في التحصيل .	6 5 4 3 2 1
:15	عندما تؤخذ جميع العوامل التي تؤثر في تحصيل الطالب بعين الاعتبار فأن تأثير المعلم لا يعد قويا .	6 5 4 3 2 1
:16	عندما تتحسن علامات طلابي يكون سبب ذلك عادة إنني وجدت طرق تعليم اكثر فاعلية .	6 5 4 3 2 1
:17	إذا اقترح علي المدير إحداث تغييرات في مناهج بعض الصفوف التي ادرسها فإنني اشعر بالثقة أنني امتلك المهارات الضرورية لتنفيذ التغييرات المطلوبة .	6 5 4 3 2 1
:18	إذا استطاع طالب تعلم مفهوم ما بسرعة، فربما يكون ذلك لأنني اعرف الخطوات الضرورية لتعليم ذلك المفهوم .	6 5 4 3 2 1
:19	لست على استعداد لمضاعفة جهدي مع الطلبة إلا إذا ضاعف أو لياء أمور الطلبة جهودهم مع أبنائهم .	6 5 4 3 2 1
:20	إذا اخفق الطالب في تذكر معلومات أعطيتها في درس سابق فإنني أعرف كيف يمكن أن أرفع مستوى تذكرة في الدرس القادم .	6 5 4 3 21
:21	إذا كان طالب مصدر إزعاج أو فوضى في صف ادرسه فإنني أكون متأكدا من معرفتي لبعض الأساليب التي يمكن أعيد بها توجيه سلوكه	6 5 4 3 2 1
:22	أن قوانين المدرسة وأنظمتها وسياساتها تعيق قيامي بالعمل الذي وظفت من أجل إنجازه	6 5 4 3 21
:23	يمكن التغلب على آثار الخبرات التي تعرض لها الطالب في البيت أو الأسرة عن طريق التعليم الجيد .	6 5 4 3 2 1
:24	إذا أظهر الطالب تقدما بعد وضعه مع مجموعة الطلاب بطيئي التعلم فان سبب ذلك أن المعلم أعطى فرصة لزيادة اهتمامه بذلك الطالب	6 5 4 3 2 1
:25	إذا لم يستطيع أحد طلابي القيام بالوظيفة الصفية فإنني أكون قادرا على أن احدد بدقة ما إذا كانت الوظيفة في المستوى المناسب من الصعوبة .	6 5 4 3 2 1